

Ett år med lesing som en av de grunnleggende ferdighetene

“Å kunne lese” i teori og praksis

Else Dahl



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

Forord

Ideen til problemstillingen til masteroppgaven fikk jeg da det ble bestemt at det nye 8. trinnet ved skolen jeg jobber, skulle begynne med Kunnskapsløftet ett år tidligere enn fastsatt fra sentralt hold. Skolen ligger et sted på østlandsområdet og har i flere år jobbet på en noe utradisjonell måte når det blant annet gjelder organisering og tilrettelegging av undervisningen.

Masteroppgaven bygger på empiri – intervjuer med lærere og spørreundersøkelser av elever. Teorien jeg presenterer, er på ingen måte ment å være en fullgod innføring i den andre leseopplæringen, men en smakebit av hva noen få, men sentrale teoretikere og forskere har funnet ut. Stoffet er aktuelt for å begrunne og underbygge problemstillingen min. Den nye læreplanen hører selvsagt hjemme i oppgaven, men fokus ligger på lesing og dens plass i planen. Rammen jeg legger empirien og stoffet for øvrig inn i, bygger på diskurs/rammeteori – hvordan konteksten påvirker holdnings- og handlingsmønster på ulike nivåer, hva som bremser opp for nytenkning og ny praksis.

Arbeidet har krevd sitt ved siden av full jobb på ungdomstrinnet. Men samtidig har det vært interessant, inspirerende og lærerikt. Utfordringene har både vært av praktisk og teoretisk art. Mange har hjulpet til og oppmuntret meg underveis. Takk til veileder Astrid Roe for raske og oppklarende tilbakemeldinger, til Hilde for korrekturlesing, men også for kritiske spørsmål til deler av teksten som jeg har tatt som en selvfølge. Jeg vil rette en stor takk til skolen som har lagt godt til rette for den praktiske gjennomføringen av oppgaven. Uten rektors velvillighet og lærernes positive holdning ville det ikke blitt noe av denne oppgaven. Takk til elevene som sa seg villig til å stille til de to spørreundersøkelsene. Til sist vil jeg takke mannen min for stor tålmodighet, men også for oppmuntrende kommentarer. Det har vært en viktig inspirasjonskilde.

Innhold

Forord.....	II
Innhold	III
1 Innledende forklaringer og bakgrunn.....	1
1.2 Om problemstillingen.....	3
2 Teoretisk innfallsvinkel.....	8
2.1 Å kunne lese – meningsdannelsen	8
3 Metodisk tilnærming	15
3.1 Kunnskapsløftet.....	15
3.2 Problemstillingen og forskningsspørsmålene.....	16
3.3 Gyldighet.....	18
3.3.1 Egen rolle som forsker på eget arbeidssted	18
3.3.2 Målingenes reliabilitet og validitet.....	19
3.4 Den kvalitative undersøkelsen	21
3.4.1 Innsamling av data til intervjuene	22
3.5 Den kvantitative undersøkelsen	23
3.5.1 Innsamling av data til spørreundersøkelsen	23
3.5.2 Operasjonalisering.....	24
3.5.3 Bruk av statistiske begreper	30
3.6 Teoretisk bakgrunn for tekstbearbeidelsen	31
3.6.1 De ulike kontekstene	31
4 Skolen, teksten og kulturen	37
4.1 Situasjonskonteksten – skolen og organiseringen.....	37
4.1.2 Læringsstiler.....	39
4.2 Intervjuene.....	41
4.2.1 Lesing i norsk	43
4.2.2 Lesing i matematikk	53
4.2.3 Lesing i naturfag.....	58
4.2.4 Lesing i samfunnsfag	65
4.2.5 Sentrale ytringer i de fire fagene satt i en kulturkontekstlig, kritisk sammenheng .	71
5 Resultater med mulige forklaringer fra spørreundersøkelsene	75
5.1 Mangel på leselyst.....	75
5.2 Spørsmål om arbeidet med tekstlesing og meningsskaping.....	78

6	Tolkning av resultater.....	95
6.1	Endringsvilje og praksisendring.....	95
6.2	Elevsvar og lærersvar	98
7	Oppsummering med kommentarer	110
8	Litteraturliste	113
9	Vedlegg, innholdsfortegnelse.....	116
9.1	Brev til skolen	117
9.2	Intervjuguide norsk	118
9.3	Intervjuguide matematikk	121
9.4	Intervjuguide naturfag	123
9.5	Intervjuguide samfunnsfag	125
9.7	Brev til foresatte på 8.trinn.....	127
9.7	Spørreskjema høst 2005	128
9.8	Spørreskjema vår 2006.....	131

1 Innledende forklaringer og bakgrunn

Etter åtte år med Læreplanen av 1997 (L97), en forholdsvis detaljstyrt plan fra sentralt hold, kom det en ny læreplan, Kunnskapsløftet (L06), som skulle gjelde fra høsten 2006. Den er langt fra så detaljorientert som L97 og gir i mye større grad den enkelte skole og skoleeier anledning til å styre innholdet. Høsten 2005 fikk demonstrasjonsskoler anledning til å tjuvstarte med den nye læreplanen. Et spørsmål som kunne være interessant i den forbindelse, var om en slik start var tilstrekkelig forberedt hos først og fremst skole og lærere, men også hos de som bevilger og foretar opplæring. Jeg har vært opptatt av å finne ut hvordan arbeidet har vært planlagt og gjennomført teoretisk og metodisk/praktisk og hvordan elever responderte på en skole på østlandsområdet.

Den nye læreplanen setter fokus på fem grunnleggende ferdigheter, lesing er en av disse. En av grunnene til at lesing i så stor grad presiseres i det nye læreplanverket, kan være PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003. Resultatene satte nærmest et støkk i norske myndigheter; de viste blant annet at elevers lesekompetanse var langt fra tilfredsstillende etter deres mening med tanke på alle ressursene som brukes på opplæringen i skolen. I 2003-undersøkelsen viste resultatene at lesevaner og holdninger til lesing hadde forbedret seg noe, men allikevel var resultatene i lesing noe dårligere enn i 2000. Dette kom særlig tydelig fram i guttenes resultater (Kjærnsli m. fl. 2004, s. 161). PISA 2000 viste ”at norske elever var av de minst positive når det gjaldt holdninger til leseaktiviteter, og rundt 35 prosent av dem oppga at de aldri leste for fornøyselsens skyld.” (Kjærnsli m.fl. 2004, s. 155.) Undersøkelsen viste også at gode holdninger til fritidslesing virket positivt på leseforståelsen (Kjærnsli m.fl. 2004, s. 155). God lesekompetanse har stor betydning for de fleste skolefag og den generelle allmennkompetanse det enkelte individ oppnår. For å lykkes i vårt demokratiske samfunn, betyr det mye å kunne lese. Kunnskaper er oftest tekstbaserte, men også informasjon som er nødvendig for å orientere seg i dagens samfunn, er basert på gode leseferdigheter. Å forstå hvordan de enkelte individ kan finne mening i ulike typer tekster er sentralt for å forberede alle best mulig til et liv de mestrer.

Med bakgrunn i den labre interessen for fritidslesing synes det å være på sin plass å jobbe for å opprettholde leselysten hos ungdommer, blant annet fordi det påstås at leselyst har

ringvirkninger til andre områder (blant annet Lie m.fl. 2001). Strategiplanen *Gi rom for lesing!* (2005) skal bidra til dette. Planen fokuserer på tiltak som kan bøte på den negative tendensen. Å oppleve glede og opplevelser under lesingen er betydningsfylt for at lesingen skal være lystbetont og gi mening. Den nye læreplanen fokuserer også på problemet blant annet ved å la lesing være en av de grunnleggende ferdighetene og gjøre det til et ansvar for alle fag, ikke bare la norskfaget stå som den ansvarlige. Men fortsatt har norsk et overordnet ansvar.

Flere aktører skal nå i sving for å bidra til at elevene skal mestre det ”å kunne lese”. Det er en dynamisk prosess; lærernes kunnskap og bevissthet om emnet sendes ut til elevene som i sitt daglige arbeid skal utvikle seg og bevisstgjøres blant annet ved hjelp av de opplysninger, oppgaver og veiledning de får fra lærerne. Det er også sannsynlig at de ulike faglærerne i større grad må samarbeide for i størst mulig grad å samkjøre opplæringen i lesing. I tillegg er det viktig å ha et felles teoretisk fundament på området slik at undervisningen gir en best mulig forståelse for elevene. Forklaringer på ulike strategier og hvorfor de kan fungere bør ikke sprike altfor mye.

Formålet med denne oppgaven er å rette søkelyset mot noen sentrale spørsmål knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet og ferdigheten ”Å kunne lese”. Hvilket teoretisk fundament bygger begrepet på? Hvilken forståelse har ulike faglærere av begreper i læreplanen? Hvilke holdninger har lærerne til at lesing er integrert i alle fag? Hva gjør lærerne ved denne skolen i praksis? Elevene er viktige mottakere av den nye læreplanen. Hvilken respons gir de på den undervisningen de får? Er det slik at gode holdninger til fritidslesing virker positivt på disse elevenes leseforståelse? For å få svar på spørsmålene har jeg intervjuet fire lærere som representanter for norsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag høsten og våren skoleåret 2005/2006. Elevene på det samme trinnet har deltatt i to spørreundersøkelser; en tidlig på høsten og en sent på våren i dette skoleåret. Bakgrunnen for begrensningen i antall fag er for at omfanget av oppgaven ikke skulle bli for stort. Engelsk krever også en noe annen lese måte fordi det er et fremmedspråk.

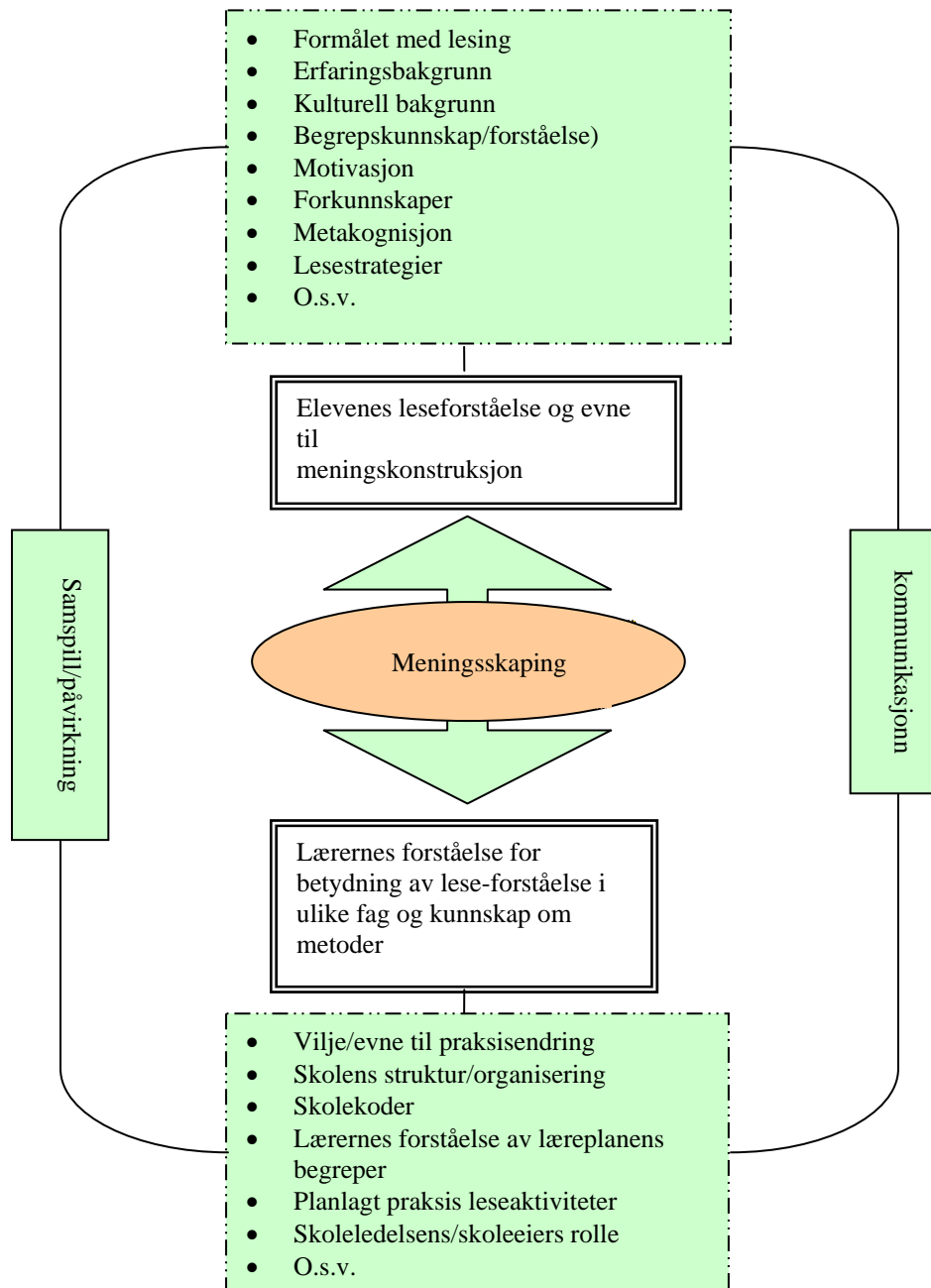
Med bakgrunn i disse spørsmålene har jeg utarbeidet følgende problemstilling med tilhørende forklarende undertittel:

Ett år med lesing som en av de grunnleggende ferdighetene – hvordan gjennomføres ”Å kunne lese” i teori og praksis?

1.2 Om problemstillingen

Formålet med den skjematiske oversikten under er å beskrive det dynamiske forholdet mellom de ulike påvirkningskrefter på elevside og lærerside som jeg vil forsøke å forklare i denne oppgaven. De ulike begrepene forklares nærmere i kapittel 3.5.2, under operasjonalisering.

Figur 1 Skjematisk oversikt over problemstillingen



Figur 1 viser det dynamiske forholdet mellom elever og lærere når det gjelder hvordan det å lese kan oppleves av elever, og det viser også hvordan lærernes praksis kan påvirkes av ulike forhold. I tillegg sier den noe om kommunikasjonenes plass i forklaringen og tolkningen av de ulike tekstene. Oppsettet er langt fra uttømmende, men dekker i stor grad mitt formål i denne oppgaven.

Mange faktorer spiller inn når det gjelder elevers bruk av strategier, hvordan de forstår og bruker ulike innfallsvinkler og ulike fordypningsmuligheter for å nærme seg en tekst. Første skritt i prosessen vil vanligvis være å mestre avkodingen av det som står skrevet, og hvor godt hun/han mestrer å stave en skrevet tekst. Denne prosessen skal ikke omtales her. Neste skritt er å forstå innholdet i det som leses, skape en mening i en tekst. Dette er ikke en selvfølgelighet, og mye tyder på at for lite vekt legges på en slik opplæring i grunnskolen. Etter at elevene kan lese teknisk, anses ofte leseopplæringen som avsluttet. Lite gjøres for å klargjøre hvor godt eleven faktisk forstår innholdet på ulike nivåer. Den nye læreplanen presenterer begrepet lesestrategier eksplisitt. Nå skal elevene lære om ulike lesestrategier. Slik skal det bli lettere for dem å oppnå de faglige målene. Skaftun (2006, s. 104-105) påpeker at de fem ferdighetene som nå skal implementeres i alle fag, ”å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy” (Kunnskapsløftet 2006), skal tilpasses det enkelte fags premisser og være en ferdighet på tvers av fag. Ferdighetene skal bli en del av elevenes fagkompetanse og være et verktøy som skal fungere selvstendig. Tidligere har det vært arbeidet lite strategisk med dette. Roe (2006) referer til Mortensen-Buans spørreundersøkelse om viderekommen leseopplæring fra 2004. Der kommer det fram at det ser ut til at lærere kjenner for dårlig til hvordan de kan jobbe på området. PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003 viser at norske 15-åringer ikke har en forventet ferdighet når det gjelder meningsdannelse fra ulike tekster. I Kunnskapsløftet gjøres lesing til et ansvar for alle faglærere. Spørsmålet er om det fører til bedre resultater faglig.

Det er en rekke faktorer som spiller inn på hvordan elevene forstår det de leser. Øverst i figur 1 vises noen. Det varierer hvor bevisste elevene er på hvordan de leser. Noen forstår godt, eller intuitivt, at de må nærme seg en tekst de leser på ulike måter. De leser underholdende tekster på en annen måte enn for eksempel en tekst de leser for informasjonens skyld eller en tekst for kunnskapens skyld. Andre kan ha større eller mindre problemer med å forstå hvordan de best mulig kan skille mellom ulike lesemåter etter lesingens hensikt. Derved blir alle tekster lest mer eller mindre på samme måte, og utbyttet blir deretter – ofte liten forståelse.

Elevenes erfaringsbakgrunn påvirker forståelsen de får av det de leser. Bo Steffensen (1993) hevder at leseren rett og slett er gal etter å tolke personer og handling etter egne erfaringer og opplevelser. En norsk elev vil vanligvis forstå en tekst annerledes enn en tyrkisk elev. Årsakene kan være mange. Det er imidlertid betydningsfullt hvilke erfaringer hun har med seg, det være seg kulturelle, religiøse, politiske med flere.

Forståelse for ulike ord og begreper har betydning for i hvilken grad eleven er i stand til å forstå, tolke og vurdere ulike tekster. Mange har et rikt vokabular å ta av, og støter disse elevene på problemer med forståelsen i forskjellige tekster, kan de ofte spørre og få svar i sitt eget hjemmemiljø. Andre har et enkelt og lite utviklet ord- og begrepsforråd. De kan oppleve det som vanskelig å huske og å forstå forskjellige begreper som de møter i fagtekster og også i skjønnlitterære tekster. Av den grunn kan motivasjonen bli lavere, og leseaktiviteten kan bli slitsom og lite lystbetont. Om mulig vil den i verste fall velges bort.

Tradisjonelt har det vært norskfagets oppgave å foreta leseopplæringen i norske skoler. Ofte har det vært slik at faglærerne har regnet med at elevene kan lese, det vil si at de mestrer staving og avkoding i leseprosessen. Meningskonstruksjon har ubevisst vært vektlagt i mindre grad og blitt fulgt dårligere opp. Elevene som sliter mest med forståelse, og også det tekniske, kan vanligvis få noe hjelp av en spesiallærer eller få tilbud om et tilrettelagt tilbud. Mange lærere er delvis klar over problemet noen elever har med leseforståelsen, men har ofte ikke tid, eller skolen og skoleeier har ikke tilstrekkelig ressurser, til å ta seg av problemet på en tilfredsstillende måte. I følge den nye læreplanen har alle fag nå et ansvar for leseopplæringen, men norskfaget har et hovedansvar. Lesing har blitt en av flere ferdigheter som skal knyttes opp mot fagene. Kravet kan møte flere utfordringer. Kunnskaper om leseopplæring varierer fra lærer til lærer. Oppfatter læreren at dette ikke hører med til "faget" og vil ta mye av dets tid, vil kanskje fokus fjernes fra opplæring i lesing og forståelsesstrategier. Kjennskap til egnede og varierte metoder som kan imøtekomme ulike elevers behov for lesehjelp som kan føre til større forståelse for det enkelte fag, varierer. Hvordan Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og andre viktige aktører vil bidra på området, gjenstår i skrivende stund å se. Men ulike kurs for lærere som fokuserer på praktiske tilnærminger så langt, har vært mangelvare. Vilje og evne til en praksisendring kan derfor ikke tas for gitt.

De såkalte skolekodene, en ofte ubevisst praksis ved skolen, kan ha betydning for hva som gjøres i undervisningssammenheng. Selv om læreplaner gir instruksjoner, er det stor variasjon i forhold til hva som vektlegges og gjennomføres. Tilstanden kan forbli mer eller mindre slik den har vært. Det vil si at norskfaget sitter igjen med et stort ansvar når det gjelder lesing, og at lesing ikke aktivt innarbeides på fagenes premisser av de ulike faglærerne.

En skoles struktur og organisering kan være til hinder for systematisk og målrettet opplæring, trening og bevisstgjøring når det gjelder tekstlæringen. Selv om viljen til endring kan være stor, uteblir handling i stor grad. Hvis lærerne ikke er enige og samkjørte i hvordan de skal jobbe med lesing, kan det vise seg at resultatene ikke blir de beste. Både skolestruktur og skolekoder kan skyldes tradisjoner, det vil si kulturer, og kulturendringer tar tid.

Å trekke kommunikasjon eksplisitt inn meningsskapingen, står sentralt i læreplanen. Mening er ikke noe stabilt og uforanderlig. Språket har i seg selv flere betydninger. Tønnesson (2002) kaller dette flerstemmighet og poengterer språkets mange lag og tolkningsmuligheter.

Bakhtin-kretsen introduserte ideen om at tekster/ytringer alltid forekommer i en eller annen sammenheng. Mening skapes av individet i en bestemt tid et bestemt sted. Forståelsen vil avhenge av nære og fjerne omgivelser, situasjons- og kulturkonteksten (Bakhtin 1998).

Lærere og elever kommuniserer på ulike måter i løpet av en skoledag. Skolen har tradisjonelt vært forbundet med enveiskommunikasjon, læreren snakker til elevene. I dag har bildet endret seg noe; elevene er langt mer aktive og handlende aktører i sin egen læringsprosess.

Tavleundervisning erstattes for eksempel av tema- og prosjektarbeide. Et annet moment er hvordan lærerne planlegger sammen, hvordan de planlegger og strukturerer arbeidet med lesing som til sist rettes mot elevene. Gjennomføringen av praksis vil påvirke dem, samstemte og samkjørte planer vil sannsynligvis bidra til større forståelse og bedre gjennomføring av strategisk tekstlæring hos elevene.

Diskurs betyr kort sagt ”tekst i kontekst ... En diskurs i vår betydning kan ytterligere presiseres til en *institusjonelt og historisk forankret tenke, tale-, handlings- og væremåte.* ” (Tønnesson 2002, s. 220.) En slik definisjon tar jeg utgangspunkt i når jeg skal forklare og tolke det innsamlede materialet. Handlinger og tankemåter kan lettere forklares og forstås når det settes inn i en større og videre kontekst. Jeg skal forsøke å beskrive og forklare de mange aktørene og forholdene i elevenes tekstlæringsprosess og hvordan de gjensidig påvirker hverandre.

Fokus i oppgaven rettes mot følgende aktører: Elever, lærere, situasjons- og kulturkontekst.

Hovedfokus legger jeg på elevenes tekstinnlæring og hvordan lærerne arbeider med den.

Bakgrunnen for deres arbeid ligger i Kunnskapsløftet, og ulike momenter belyses og forklares med bakgrunn i den. I tillegg bruker jeg den nære, men også fjernere skolekonteksten (kapittel 4.2.5) til å forklare og tolke faktorer som eventuelt er med på å oppmuntre eller bremse en tenkt utvikling.

2 Teoretisk innfallsvinkel

Hensikten med dette kapittelet er i korte trekk å gjøre greie for teorier om lesing som undersøkelsen bygger på, hva som menes med ferdigheten å kunne lese og hvor jeg vil legge fokus i undersøkelsene, både intervjuene med lærerne og spørreundersøkelsene til elevene når det gjelder arbeidet med tekstlæring. Jeg bygger først og fremst på Bråten (1994) og Bråten og Olaussen (1999) sine framstillinger. Sistnevnte undersøker studenters tekstlæring. Med bakgrunn i de øvrige teoretikerne, ser hovedproblematikken ut til å være mye den samme. Fokuset rettes mot den viderekomne leseopplæring og dreier seg om lesing og meningsdannelse. Jeg presenterer også to strategiske metoder som har vist positive resultater når det gjelder opplæring i leseforståelse. Framstillingen er langt fra utfyllende, men gir den informasjonen som er nødvendig for framstillingen her.

2.1 Å kunne lese – meningsdannelsen

I lesingens begynnerstadier dreier barnets konsentrasjon seg om avkoding, det vil si å lydere for så å sette sammen de ulike lydene i riktig rekkefølge og til slutt uttale ordet. Dette krever stor innsats og anstrengelse av barnet. Konsentrasjonen vil dreie seg om å mestre dette. Etter hvert internaliseres og automatiseres prosessen, avkodingsferdigheten går mer og mer av seg selv – det tekniske aspekt er på plass og barnet kan uttale ordet, i begynnelsen ved å bruke alle fonemene i ordet, etter hvert som automatiseringen bedres bare ved å bruke noen av fonemene. Nå kan man si at en del energi er til overs, og denne kan brukes til konsentrasjon om meningsaspektet – å skape mening fra den leste tekst (Bråten 1994).

Bråten setter opp en tabell for å vise sammenhengen mellom lesing og skriving. Han kaller den ”komponenter i lesing og skriving” (Bråten 1994, s. 6):

Tabell 2.1 *Komponenter i lesing og skriving (Bråten 1994, s. 6)*

	Lesing	Skriving
Teknisk aspekt	Elementær avkodingsferdighet	Elementær staveferdighet
	Avansert avkodingsferdighet	Avansert staveferdighet
Meningsaspekt	Meningskonstruksjon	Meningskonstruksjon (og meningsformidling)

Som tabellen viser, inneholder skriveprosessen et teknisk aspekt og et meningsaspekt. Bråten vektlegger betydningen av sammenhengen mellom lesing og skriving og referer til andre leseforskere. Når man leser, spesielt når man leser for å lære, anbefales det at man skriver ved siden av lesingen. Slik kan meningsdannelsen bli best mulig. Skrivingen gir ofte en presis indikasjon på hva man husker og har forstått av en tekst. Den viser om man kan formulere stikkord eller setninger om innholdet som er relevante og gir mening både for leser og eventuelt andre mottakere av notatene. Videre gir denne informasjonen grunnlag for å vurdere hvorvidt kunnskap må endres, jamfør assimilasjon og akkomodasjon (Bråten 1994), om man trenger informasjon fra andre kilder for å utvide eksisterende kunnskap eller om man på andre måter trenger å bearbeide den leste tekst. En god leser vil ha ulike strategier for å løse ulike problemområder og også være i stand til å utnytte disse effektivt.

Kunnskap om ulike lesestrategier for å forstå og skape mening fra tekster er viktig for meningsdannelsen, men andre momenter har også stor betydning. Bråten og Stokke Olaussen (1999) beskriver flere komponenter som bidrar i prosessen. Ved siden av lesestrategier står metakognitiv kompetanse, kunnskap og motivasjon som sentrale komponenter. Følgende momenter til forklaringer på begrepene er hentet fra Bråten og Olaussen (1999, s. 28-36):

I begrepet *lesestrategier* ligger det flere aspekter leserne kan benytte seg av når de leser en tekst. De er klar over hvorfor de leser, om det for eksempel er for fornøyelsens skyld eller for å lære seg noe nytt. Leserne begynner gjerne med å kaste blikket raskt over teksten, leser kapitteloverskrifter, ser på bilder, tabeller og lignende før eller samtidig med at de lager seg noen tanker om hva teksten handler om. Overskrifter, ord eller bilder gir dem en idé om innholdet. Så leser de teksten fortløpende på en måte som tjener hensikten med lesingen. De finner viktige ord og begreper, gjør notater, streker under, skriver i margin og finner ut om idéene de fikk under skumlesingen stemmer. Buttrer det i forståelsen og meningsdannelsen, går de for eksempel tilbake eller fram i teksten, finner informasjon i andre kilder eller får hjelp fra andre. For å finne ut om de har fått med seg og forstått innholdet, sjekker de gode leserne seg selv blant annet ved å stille spørsmål til teksten, skrive oppsummeringer eller repetere hovedideer.

Metakognisjon:

Lesernes bevissthet om egen læring kalles metakognisjon. De vet hva som er formålet med lesingen før de går i gang – å skape mening fra teksten. Svake lesere vil ofte kun være opptatt

av om de forstår de ulike ordene, ikke av en semantisk standard. Gode lesere vil årsaksforklare dårlig eller mangelfull forståelse med egen innsats eller egne kunnskaper om emnet de leser om. Derfor spør de om hjelp fra andre som har kunnskap om emnet eller finner svar i andre kilder framfor å si at ”dette forstår jeg ikke”. I tillegg vil de ofte kunne overføre ny kunnskap til andre områder, andre emner og andre fag. De formulerer ideer og hypoteser om når og hvor denne kunnskapen kan brukes.

Forkunnskaper:

Lesere med et dårlig eller mangelfullt utviklet begrepsapparat for alderen, får problemer med å forstå innholdet og å formulere mening fra teksten. Min erfaring fra lærerjobben har vist meg at tekster ofte kan ha et utvalg av ord som gjør det vanskelig for svake lesere å forstå innholdet i dem. Disse leserne vil også ha problemer med å identifisere forbindelser mellom de forskjellige begrepene. Har leserne kunnskap om emnet de leser om, vil dette øke forståelsen og meningsdannelsen. Bråten og Olaussen (1999) påpeker at det har vist seg at hvis leseren kan en del om et emne fra før, vil intelligensen være av mindre betydning for å lykkes faglig. Områdekunnskap henger sammen med evnen til å lese mellom linjene, å forstå noe som indirekte sies ved hjelp av en situasjons- og kulturkontekst. Innholdet i en tekst bygges ofte opp etter et fast mønster avhengig av sjanger. Kjenner leserne igjen strukturen i oppbyggingen av teksten, vil informasjonen ofte ha sin bestemte plass i teksten som de identifiserer med god hjelp fra denne. Det har vist seg at en narrativ tekst er lettere å huske enn en sakpreget tekst. Fortellersjangeren er ofte mer kjent og forutsigbar enn ulike sakpregede sjangere for gruppen det her er snakk om.

Motivasjon:

Læringsmotivasjon rommer uttallige momenter. Når det gjelder motivasjon til lesing, skriver Bråten og Olaussen (1999) om at forventninger om å lykkes med å forstå teksten betyr mye for hvordan leserne bruker og ikke minst klarer å opprettholde motivasjonen for å utnytte lesestrategier best mulig. Hvor godt leserne klarer dette henger sammen med hvordan de ser på sin egen mulighet til å lykkes i arbeidet med forståelsen; egen innsats eller flaks. Videre har bevissthet om bruk av strategisk tilnærming til teksten betydning for om leserne forstår den bedre. Det hjelper selvsagt også hvis temaet interesserer leserne, noe som blant annet henger sammen med hvilke forkunnskaper de har om emnet. For enkelte kan gleden og interessen for arbeidet i seg selv være nok. Andre arbeider med forståelsen fordi de vet at for eksempel mulighetene for videre utdanning og deretter arbeidsmuligheter ofte betyr mye for

å få en godt lønnet jobb. Kunnskaper og ferdigheter er et instrument for å lykkes i ulike sammenhenger. Lie m.fl. (2001) nevner også andre motivasjonsfaktorer som blant annet læring gjennom samarbeid og konkurranseaspektet. Det er aspekter som også virker motiverende på mange.

Ideelt sett ønsker læreren at elevene har et indre ønske og motivasjon om å lære, at læringen er morsom og interessant. Slik ser virkeligheten ikke bestandig ut. Ytre motivasjon spiller en større rolle. Instrumentell motivasjon beskriver hvordan betydningen av læring i skolesammenheng kan oppfattes som instrument for å oppnå noe; gode karakterer som har betydning for videre skolegang og arbeidsmuligheter. Imsen (1991) hevder at engasjement drevet av nysgjerrighet og interesse skårer ofte lavt etter de første årstrinnene. Oppgaver som kunne ha blitt interessante, risikerer å drepes av dårlige tilbakemeldinger. Lavt engasjement fra elevenes side kan skyldes at de distanserer seg fra mulige negative tilbakemeldinger som erfares som psykiske belastninger. Elevenes personlighetstrekk ”styrer” atferden mer enn situasjonsfaktoren jamfør Lewins formel $B=f(P,E)$ (Imsen 1991, s. 34). Oversatt til norsk kan formelen se slik ut: Atferd= f(personlighet, omgivelser eller situasjonsfaktorer). ”Atferd er en funksjon av både personlighetsegenskaper og miljøfaktorer.” (Imsen 1991, s. 34.) Elever kan føle seg såret hvis de får for mange negative tilbakemeldinger på faglige prestasjoner, spesielt hvis de føler at de virkelig har anstrengt seg. Hvis personlighetsfaktoren påvirkes for mye negativt, er muligheten i større grad tilstede for at likegyldighet til skolen eller til hele skolesituasjonen øker. P påvirker atferden i større grad enn E.

Samuelstuen (2005) og Lie m.fl. (2001) skriver også om lesestrategier og hvordan elevene jobber med tekster med tanke på meningsdannelse. Samuelstuen opererer med fire nivåer for lesestrategier. *Memorering* – leseren velger og øver på en bestemt tekst. *Elaborering* – teksten utdypes ved blant annet å trekke inn egen kunnskap leseren husker fra tidligere om innholdet. *Organisering* – leseren ordner og organiserer innholdet og meningen de får fra teksten i en hensiktsmessig struktur. *Kontroll* – leseren kontrollerer og vurderer sin egen læring og forståelse. Å tenke høyt om innholdet i en tekst som beskrevet under transaksjonell undervisning, plasserer Samuelstuen her. Det er altså den selvregulerte eller metakognitive læringen som er sentral under dette punktet (2005, s. 53.) Som punktene viser, dreier det seg i stor grad om momenter som er beskrevet over.

I den norske PISA-rapporten *Godt rustet for framtida?* (Lie m.fl. 2001) kommer det fram at lesernes forståelse av teksten bygger på deres erfaringer, kunnskaper og forventninger. ”Leseforståelsen kan karakteriseres som en aktiv meningskonstruerende prosess som fører til en oppfatning eller tolkning av teksten. Forståelse er et resultat av en interaksjon mellom leseren, de lesestrategiene som leseren behersker, teksten som leses og den konteksten som lesingen foregår i.” (Lie m. fl. 2001, s. 22.) Det vil si at lesernes oppfatning av teksten spiller en vesentlig rolle, det er de som utvikler sin egen forståelse med bakgrunn blant annet i forkunnskaper som Bråten (1995) og Bråten og Olaussen (1999) har beskrevet. Det er også verdt å merke seg at konteksten trekkes fram, meningsskapingen foregår i en eller annen sammenheng. Denne vil sjelden være entydig. Hvor tydelig og klart meningen i teksten kommer fram vil variere fra tekst til tekst, fra sjanger til sjanger. Tekster leses og forstås med bakgrunn i ulike kontekster; tekstforskeren Norman Fairclough opererer med situasjonskontekst og kulturkontekst, se kapittel 3.6 for en nærmere utdyping. Teksten forstås og tolkes svært individuelt blant annet avhengig av lesernes bakgrunn og kulturelle identitet.

Bråten og Olaussen (1999) referer til ulike undervisningsmåter i strategibruk som har vist positive resultater. Ifølge dem er slik undervisning ikke noe gammelt fenomen. Undervisning i studieteknikk må ikke forveksles med arbeidet med lesestrategier; som navnet indikerer, dreier det første seg om en mer teknisk tilnærming til lesing uten nødvendigvis å fokusere på meningsskapelsen. Disse to begrepene brukes i nyere litteratur mer eller mindre om samme innhold. Ledende forskere velger imidlertid å skille begrepene (Bråten og Olaussen 1999, s. 17).

Resiprok undervisning bygger på at læring skjer i samspill med andre, i dialog. Den enkeltes meningsdannelse bygger på hva andre sier og gjør. Hensikten er å samarbeide om å skape mening fra en tekst, samarbeid mellom lærer og elever og elever imellom. Mening skapes blant annet gjennom en dialog som ledes av lærer og elever, og er konsentrert rundt utnyttelsen av fire ulike strategier.

Oppsummering betyr at elevene får tak i den viktigste informasjonen fra en tekst.

Spørsmålstilling indikerer at elevene skal kunne plukke ut informasjon som de kan bruke til å formulere spørsmål og svare på disse.

Klargjøring har fokus på hvorfor en tekst er vanskelig å forstå. Dette kan dreie seg om å identifisere vanskelige ord og begreper for så å finne ut hvordan hun kan løse problemet.

Med *forutsigelse* tenkes det på at elevene lager hypoteser over hva forfatteren vil si med teksten for så å se om de stemmer eller ikke. Her kan de trekke inn egne forkunnskaper, samt overskrifter, spørsmål og lignende som de finner i teksten, til å gjøre sine egne antakelser (Bråten og Olaussen 1999, s. 65-66).

Bråten og Olaussen skriver at "Ved utgangen av 1980-årene var det faktisk bare et lite antall prosjekter som hadde lyktes med å undervise i flere strategier samtidig på en måte som klart bedret leseforståelsen." (Bråten og Olaussen 1999, s. 68.) *Transaksjonell strategiundervisning* er en av disse. De tidligere nevnte forfattere refererer til undersøkelser Brown og Pressley (1994) og Pressley og McCormick (1995) har gjennomført når det gjelder strategiundervisning som har vist seg å være vellykket ved flere skoler i USA. Til tross for en noe ulik innfallsvinkel ved forskjellige skoler, oppsummeres seks generelle punkter om effektiv forståelsesstrategiundervisning i de ulike klasserom (Bråten og Olaussen 1999, s. 70).

1. Det kreves lang tid for å gjennomføre en vellykket strategiundervisning. Den bør gis gjennom et helt skoleår, eller helst enda lenger. Å internalisere ulike effektive og nyttige lesestrategier krever trening. Automatisering gjør at ulike strategier kan tas i bruk uten at det krever for store kognitive anstrengelser.
2. Det gis konkret undervisning, forklaring og modellering i et ikke for omfattende repertoar av effektive forståelsesstrategier. Stikkord her er forutsigelse av hva eleven tror teksten inneholder (hypotesedannelse), trekke inn egne forkunnskaper, visualisere tekstens innhold og sammenhenger, stille spørsmål og formulere oppsummeringer. Elevene leser tekster høyt i mindre grupper. Slik kan de fort bli klar over hva de ikke forstår, som for eksempel vanskelige ord og begreper, setningsbygging, grafiske framstillinger. I neste omgang tar elevene stilling til hvilke strategier de vil bruke for å løse (forståelses)problemet. Å visualisere det leste har vist seg positivt/effektivt når det gjelder forståelsen. Det gir en estetisk opplevelse av det leste og understreker den personlige tolkningen. Bråten og Olaussen refererer til Sadoski (1983, 1985) som "har vist at danningen av visuelle forestillinger kan ha betydning for en dypere forståelse av det leste." (1999, s. 73.)
3. Å tenke høyt under lesingen er et sentralt punkt. Både elever og lærere gjør det og fungerer derved som modeller og viser hvilke strategier de benytter seg av. Lærerne kan begynne å lese. Underveis bruker de ulike strategier som nevnt tidligere, til å vise hvordan de bruker disse på en effektiv måte for å skape forståelse for det leste.

Elevene fortsetter å lese og viser gjennom høyttenkingen hvordan de jobber strategisk med tekstforståelsen. Planlegging og refleksjon står sentralt under hele denne leseprosessen. Etter hvert overføres mer og mer ansvar til elevene, de velger selv strategiene.

4. Elevene lærer seg altså å ta i bruk flere ulike lesestrategier for å skaffe seg forståelse for det de leser. De snakker og diskuterer med andre om hvilke strategier som er effektive i ulike situasjoner. Slik skaffer de seg sin egen bevissthet om hvilke strategier som er virkningsfulle i forhold til det de leser (metabevissthet). Et sentralt punkt, som blant annet skal bedre motivasjonen, er å bevisstgjøre elevene på at å velge gode lesestrategier gir bedre resultater når det gjelder leseprestasjoner. Dette vil igjen gi seg utslag i for eksempel bedre fagkarakterer.
5. Samtalen i gruppen om innholdet i teksten er viktig. Gruppemedlemmene diskuterer hvordan de selv tolker og forstår innholdet. De ulike tolkningene og hvordan de har blitt laget blir deretter gjenstand for diskusjon.
6. Så lenge elevene har behov for hjelp får de det, men etter hvert tipses de om hvilke strategier som vil være effektive i de ulike situasjonene. Men målet er at elevene skal bli i stand til å velge selv hvilke strategier som er effektive for dem i forhold til de ulike tekstene. De skal ”velge, utføre, overvåke, evaluere og modifisere effektive læringsstrategier på egen hånd.” (Bråten og Olaussen 1999, s. 75.)

Det som først og fremst skiller resiprok undervisning og transaksjonell strategiundervisning, er strategivalget. I den *resiproke strategiundervisningen* følges et fast mønster for bruk av de ulike strategiene som er referert ovenfor. I den *transaksjonelle strategiundervisningen* er det elevenes egne valg som står sentralt, at de er seg selv bevisste på hvilke strategier som er effektive i forhold til tekstens innhold og lesingens formål.

3 Metodisk tilnærming

I vitenskapelig arbeid er valg og bruk av metode viktig. Jeg tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming til stoffet; det dreier seg i stor grad om å se resultatene som enestående, og at det ikke vil være mulig å generalisere. Jeg forsøker i stedet å forstå holdninger og handlinger i lys av konteksten de er en del av og prøver å trekke linjer fra annen forskning på området. I forrige kapittel presenterte jeg teorier om lesing og meningsskaping. Metodevalget har bakgrunn i teoriene. Her presenterer jeg ført kort noe av det Kunnskapsløftet vektlegger når det gjelder lesing og meningsskaping som jeg har hovedfokus på i oppgaven. Fordi jeg er forsker på egen arbeidsplass er det viktig å kommentere fordeler og ulemper ved dette. Det er en del av arbeidet med reliabilitet og validitet. Deretter presenterer jeg metodene jeg har valgt å bruke. Til slutt forklarer jeg modellen jeg bruker i tolkningen av tekstene.

3.1 Kunnskapsløftet

Den nye læreplanen har beholdt generell del fra L97. Det nye, ved siden av fagplanene, er *Læringsplakaten* som beskriver viktige områder skolen har som oppgave å ivareta. Punkter som trekkes fram, og som også er viktige i min framstilling, er blant annet samarbeid, lærelyst og utholdenhet, å arbeide med å utvikle læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Å trekke inn arbeidet med kulturell kompetanse står også sentralt og er viktig her fordi kunnskapen kan være med på å skape større forståelse og interesse, men også toleranse for andres tenke- og handlingsmønstre. I tillegg poengteres varierte arbeidsmåter og elevmedvirkning (L06, s. 31-35).

Kunnskapsløftet opererer med fem grunnleggende ferdigheter i alle de forskjellige fagene:

- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

Ferdighetene skal integreres i de ulike fagene på fagenes egne premisser. ”Å kunne lese” i forskjellige fag vil ha et sett av felles rammer, men må også tilpasses fagets egne behov.

PISA-undersøkelsen fra 2000 konkretiserer fem måter å lese på:

Vise forståelse for hva teksten handler om ("form a broad understanding")

Hente ut informasjon fra teksten ("retrieve information")

Tolke teksten ("develop an interpretation")

Reflektere over tekstens innhold ("reflect on the content")

Reflektere over tekstens formelle trekk ("reflect on the form")

(Lie m.fl. 2001, s. 40.) Disse fem aspektene har blitt redusert til tre rapporteringsskalaer:

"hente ut informasjon, tolke og trekke slutninger, reflektere over det man har lest." (Lie m.fl. 2001, s. 42.) Skaftun skriver at det er vanskelig å definere innholdet i begrepet "å lese" fordi det gjerne endres over tid. Definisjonen, som skal gjelde for de nasjonale prøvene fra 2007 og også nå er lagt som en standard for Kunnskapsløftet, er det enighet om internasjonalt.

(Skaftun m.fl. 2006, s. 2-3). Punkter jeg har vurdert som betydningsfulle for begrepsutviklingen, bygger på disse. Det kan se ut som om vekten generelt legges på nytteverdien, noe som er naturlig med tanke på at lesing skal innarbeides i alle fag på deres egne premisser. Opplevels- og gledesfaktoren nevnes ikke så ofte til tross for satsningen på *Gi rom for lesing!* (2005) og kunnskapen om at de som liker å lese ofte, oppnår bedre forståelse enn de som ikke leser så mye for fornøyles skyld (blant annet Lie m.fl. 2001). Planen nevner flere konkret begreper som kan knyttes mot lesing og meningsdannelsen. Disse kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.5.2 om operasjonalisering.

3.2 Problemstillingen og forskningsspørsmålene

Med problemstillingen

Ett år med lesing som en av de grunnleggende ferdighetene – hvordan gjennomføres "Å kunne lese" i teori og praksis?

forsøker jeg å klargjøre hvordan lesing implementeres i norsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag etter ny læreplan ett år før obligatorisk innføring på en skole på østlandsområdet. Det er arbeidet med tekstforståelsen som står i sentrum. Jeg har intervjuet de fire lærerne som er ansvarlig for de fire fagene høst og vår på dette trinnet, og jeg har foretatt to spørreundersøkelser blant elevene på trinnet, en om høsten før påvirkning og en sent på våren etter at påvirkning har foregått snart ett skoleår. Hensikten var å forsøke å finne ut om det hadde skjedd endringer når det gjaldt tekstlæringen etter elevenes mening.

I spørsmålsformuleringene tar jeg først og fremst utgangspunkt i de ulike begrepene som kunnskapsløftet vektlegger. Disse tydeliggjøres under de ulike fagene. I tillegg er også disse eksplisitt uttrykt i intervjukjemaene som ligger vedlagt (vedlegg 1, 2, 3 og 4). Hvilket innhold de enkelte informantene legger i de ulike begrepene, står sentralt. Videre vektlegges handlingskomponenten; hvor langt har planleggingen kommet, hva planlegger de ulike fagseksjonene å gjøre i forhold til kunnskapsløftets sentrale begreper. Til sist forsøker jeg å klargjøre hva som faktisk har blitt gjort rent praktisk når det gjelder leseopplæring dette året på dette trinnet.

Gjennom de ulike spørsmålene har jeg forsøkt å få svar på disse hovedområdene som kan formuleres som følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forholder de ulike lærerne seg til at lesing har blitt en grunnleggende ferdighet i alle fag?
2. Hvordan tolker/forstår lærerne de ulike begrepene fra Kunnskapsløftet?
3. Hva planlegger de enkelte lærerne å gjøre i det gjeldende fag?
4. Hva har blitt gjennomført i praksis/handling i løpet av dette året?

Elevenes respons på den eventuelle leseundervisningen forsøker jeg å fange opp med spørreundersøkelser, en om høsten før undervisningen har startet for alvor og en om våren etter at elevene har gått på ungdomsskolen i nesten ett år. Da kan det tenkes at elevene reagerer på en annen måte med tanke på hvordan de svarer på de samme spørsmålene.

Forskningsspørsmål på området har jeg formulert slik:

1. Hvordan endrer elevenes rapportering seg fra høst til vår?
2. Kan endringene ha blitt påvirket av undervisningen?
3. Kan det eventuelt påvises sammenheng mellom elevenes rapporterte leselyst eller positive holdninger til lesing og deres rapportering på/om arbeidet med ”skoletekster”?

Tallmaterialet sammenlignes, og korrelasjon eller samvariasjon med leselyst vurderes for å se om spørsmålene, eller påstandene, som dreier seg om ulike måter elever skaper seg en mening fra tekster på, kan ha en sammenheng med om elevene er gode fritidslesere eller ei.

Opplysningene setter jeg inn i en situasjons- og kulturkontekst med bakgrunn i tekstforskeren Norman Faircloughs tanker for å få et bredere utgangspunkt for å forstå det som rapporteres (kapittel 3.6). Læring foregår ikke i et vakuum, et ukjent antall påvirkningsfaktorer styrer, kjente og ukjente, på et bevisst og ubevisst plan. Forskningsspørsmål jeg stiller i den sammenhengen er:

1. Hvordan lar lærerne seg påvirke av situasjons- og kulturkonteksten?
2. Hvordan påvirker eventuelt situasjons- og kulturkonteksten elevenes tekstlæring?

Svarene jeg utleder fra intervjuene og spørreundersøkelsene kategoriserer jeg og setter inn i ulike områder i situasjons- og kulturkonteksten.

3.3 Gyldighet

I ethvert forskningsarbeid er det viktig å klargjøre momenter som har betydning for hvor pålitelig og troverdig undersøkelsen er gjennomført og tolket. Leserne bør opplyses slik at de selv kan avgjøre om de vektlegger de samme momentene, eventuelt legger andre premisser til grunn for tolkning og kritiske bemerkninger (for eksempel Robson 2002).

3.3.1 Egen rolle som forsker på eget arbeidssted

Forskning innebærer alltid en risiko. Er resultatene til å stole på? Er troverdigheten i undersøkelsen god? Når en kollega skal forske på egne kolleger og elever ved eget arbeidssted, kan det godt tenkes at ulike forhold vil spille inn på resultater og tolkning av disse som ville vært uaktuelt for en utenforstående forsker. Den oppfatningen jeg sitter med i forkant av undersøkelsene mine, kan få betydning for hvordan jeg tolker de ulike opplysningene selv om jeg prøver å være bevisst på det og tolke så nøytralt jeg kan. Egne holdninger og egen praksis vil sannsynligvis farge tolkningen av andres holdninger og praksis. Selv om vi, de impliserte parter, i flere år har jobbet tett på hverandre på samme arbeidssted og metodene og skolekodene er forholdsvis godt kjent, har vi alle en privat forståelse av undervisning og hensiktsmessige måter å gjøre ting på. Hvordan jeg oppfatter og tolker teksten kan derfor bli en annen enn det den var ment som fra intervjuobjektens side. Å fange opp elevenes ferdighet i å skape mening fra den leste tekst er en usikker beskjeftigelse. Ikke alt lar seg kommunisere og ikke alt er tilstrekkelig bearbeidet hos den enkelte til at det er klart til å bli satt ord på. Den enkelte elevs egen forståelse og bevissthet om egne strategier er ikke alltid velutviklet. Dessuten er det å ha kunnskap om dette emnet

noe annet enn å bruke det i praksis. En del av strategiene som er nødvendige å bruke for å forstå innholdet, vil kreve en ekstra innsats som elevene ikke i øyeblikket ser seg tjent med å ta, eller rettere sagt – ikke tar seg tid til av ulike grunner.

3.3.2 Målingenes reliabilitet og validitet

En målings reliabilitet forteller om undersøkelsen er til å stole på, eller som Kleven skriver: ”God reliabilitet betyr her at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. God reliabilitet er derimot ingen garanti for at data er pålitelige i forhold til andre feilkilder.” (Kleven 2002, s. 124.) Hvis den samme undersøkelsen flere ganger etter hverandre gir likt resultat, er reliabiliteten god.

Det vil vanligvis være et problem å finne variabler som er egnet til å måle det man er ute etter å måle. Særlig gjelder dette abstrakte områder og begreper. Problemet er om spørsmålene i spørreundersøkelsen faktisk kan fortelle noe om det som problemstillingen spør etter, blant annet om den operasjonelle definisjonen er tilfredsstillende og dekker de teoretiske begrepene jeg er ute etter å måle (Ringdal 2001). En slik begrepsvaliditet nødvendiggjør empiriske undersøkelser (Ringdal 2001, s. 170) for å si noe fornuftig om hvordan teori og praksis viser sammenheng med hverandre.

Ringdal (2001, s. 166) setter opp følgende modell:

$$V = \text{sann verdi} + \text{målefeil}.$$

Den målte variabelen (V) fanger opp en sann verdi, men vil også gi målefeil i større eller mindre grad. Utfordringen er å være oppmerksom på og fange opp målefeil som alltid vil forekomme i en undersøkelse. Hvis 8.klassingene i spørreundersøkelsen forholdsvis systematisk har forsøkt å svare det de trodde var mest ”riktig”, vil dette gå ut over undersøkelsens validitet. Er slike svar tilfeldige, går det ut over dataenes reliabilitet. Ringdal referer til Jacobsen (1999) som har påvist usikkerheten ved før/etter målinger som jeg benytter meg av. Spesielt gjelder det målinger av holdningsspørsmål. Det var store forskjeller i hvordan respondentene svarte med kun et mellomrom på to uker (Ringdal 2001, s. 167). Validitet sier altså noe om hvorvidt undersøkelsen faktisk måler det jeg ønsker, om den er sann og nøyaktig. Reliabilitet antyder noe om undersøkelsens pålitelighet, for eksempel om mange målinger gir det samme resultatet. (Ringdal 2001.)

Variablene i spørreundersøkelsen ble tallfestet, spørsmålet om kjønn etter nominalnivå, og de andre variablene etter ordinalnivå for å forsøke en rangering etter for eksempel fra "Aldri" til "Alltid", eller fra "Veldig dårlig" til "Veldig godt". Jeg antar at elevene vil oppfatte og tolke rangeringen forskjellig. "Noen ganger" vil for eksempel av noen oppfattes som tre av ti ganger, av andre som fem av ti. Når svarene skal tolkes, kan det muligens bli problematisk å tolke resultatene. Men siden jeg ikke er ute etter bastante svar, men heller håper å oppdage tendenser i utviklingen hos elevene, antar jeg det ikke vil være noe stort problem som vil få avgjørende betydning for tolkningsforslagene.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført to ganger; første gang helt i slutten av august 2005, andre gang i mai 2006. Spørsmålene var de samme begge ganger og dreide seg om lesing og ulike lesestrategier. Den siste gangen valgte jeg i tillegg å spørre om hvilke arbeidsmetoder de foretrakk. Etter ett år burde elevene ha en formening om hvilke tilnærmingsformer de har hatt best utbytte av. Spørsmålene kom litt utenfor oppgaveområdet mitt, så jeg i ettertid. Spørsmålene la grunnlaget for en komparativ undersøkelse av de innsamlede dataene sett i et tidsperspektiv (Ringdal 177-178). Målet er å undersøke om det har foregått endringer i elevenes oppfatning av om de har utviklet en endring med tanke på lesing og lesestrategier. I tillegg kan de innsamlede data bidra til å belyse hvorvidt leselyst har betydning for strategibruk.

Å undersøke hvordan situasjonen var før tiltak ble satt i gang og så igjen mot slutten av skoleåret, syntes fornuftig med tanke på å se endringer. Men målefeil vil alltid forekomme. I denne undersøkelsen kan elevene ha krysset av for det alternativet de trodde var mest riktig. De kan automatisk, eller ubevisst, ha valgt det alternativet som var mest positivt, det vil si det de forbinder med en vurderingen de anser som den beste sett i et skoleperspektiv. Et annet måleproblem er om elevene har forstått spørsmålene slik jeg har tenkt. Hva forskjellige individer legger i ulike ord og begreper, vil variere. Selv om påstandene var forsøkt forklart på en klar og enkel måte og utprøvd og diskutert med en relevant prøvegruppe i forkant, vil sannsynligheten for slike feil som tidligere poengtert, alltid være tilstede. Samuelstuen (2005, s. 149 og 221). Spørreundersøkelsen ble ikke gitt i forbindelse med konkrete leseoppgaver. Elevene ble for eksempel ikke bedt om å lese en tekst for at de skulle få en prøve eller delta i en diskusjon i etterkant. De måtte rekonstruere sin egen tilnærming til lesing, meningsdannelse og tekstlæring, hvordan de selv oppfattet egen innsats. Sammenligningen før/etter bygger på tanken om at en eventuell endring i elevenes bevissthet vil være avhengig

av at lærerne har satt i gang en undervisning i tråd med Kunnskapsløftet som vektlegger lesing og bruk av forskjellige lesestrategier for å skape mening i tekstene. Dette innebærer også en mulig feilkilde; i løpet av disse månedene har elevene utviklet seg mentalt. Enkelte i denne aldersgruppen blir selv klar over hvordan de leser og lærer uavhengig av lærernes anstrengelser. Hjem og foresatte kan være mulige pådrivere i en slik prosess. Med disse mulige målefeilene i bakhodet forsøker jeg å finne ut om skolens påvirkning har sammenheng med en mulig utvikling i elevenes lese og læringsstrategier, altså om avhengige årsaksfaktorer (lærernes anstrengelser) påvirker elevenes bevissthet rundt sin egen konstruksjon av meningsdannelse. Til tross for at målefeilene kan være flere, vil variablene også fange opp sanne verdier ifølge Ringdal (2001). Jeg baserer analysen på dette.

”God indre *validitet* innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler.” (Kleven 2002, s. 141.) Hvordan begrepene i undersøkelsen min er operasjonalisert har betydning for den indre validiteten og begrepsvaliditeten og hører hjemme i den spesielle situasjonen jeg har. Jeg forsøker til en viss grad der det er mulig å komme med forklaringer og se sammenhenger mellom ulike faktorer og variabler i både de kvantitative og kvalitative undersøkelsene, men med ulike metoder. Som Kleven (2002, s. 142) skriver, er det undervisning og oppdragelse livet på skolen dreier seg om, og formålet er at anstrengelsene på området skal ha en virkning. Hvilke virkninger det dreier seg om, vil være interessante for å finne ut hva som fungerer og hva som må forandres i undervisningssammenheng. ”Å studere *virkingen* av et opplegg innebærer å studere i hvilken grad opplegget har vært *medvirkende årsak* til forandring.” (Kleven 2002, s. 142.)

Kvale (1997) gir argumenter for at verifiseringsarbeidet bør forsøkes integrert i hele arbeidet med forskningsprosessen. Han skriver at arbeidet med validitet bør ”flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen, til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen.” (Kvale 1997, s. 164.) Jeg forsøker å stille kritiske spørsmål til meg selv mens jeg arbeider med de ulike operasjonene. Ting kan ofte gjøres på flere måter. Da er det viktig å bevisstgjøre om dette og eventuelt vise til andre muligheter.

3.4 Den kvalitative undersøkelsen

For å få de nødvendige data i forhold til problemstillingen var det hensiktsmessig å foreta ulike undersøkelser. Mulighetene er mange når det dreier seg om innsamling av slikt materiale (for eksempel Robson, 2002). Jeg valgte å konsentrere meg om en kvalitativ

undersøkelse og en kvantitativ undersøkelse. Å intervju de fire lærerne som er hovedansvarlige for fagene tidlig på høsten og sent på våren i den kvantitative undersøkelsen, mente jeg kunne være fruktbart for å finne ut hvordan de tenkte, planla og gjennomførte i praksis

3.4.1 Innsamling av data til intervjuene

Steinar Kvale definerer forskningsintervjuet som *”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.”* (Kvale 1997 s. 21) Informanten gir et innblikk i hvordan hun oppfatter det spesielle området som hun blir spurt ut om. Det vil i stor grad dreie seg om et personlig syn; objektivitet er ikke målet, men hvordan den intervjuede selv forstår virkeligheten (Kvale 1997). Den kvalitative undersøkelsen er en samtale mellom intervjuer og de intervjuede. Samtalen kan være mer eller mindre styrt, avhengig av mål og struktur. Uavhengig av den mer eller mindre faste strukturen er denne formen for informasjonsinnhenting fordelaktig på grunn av dens åpenhet. Informanten kan komme inn på områder som i utgangspunktet ikke var tenkt berørt, men som allikevel kan vise seg relevante for problemstillingen i ettertid. Det semi-strukturerte forskningsintervjuet lar informanten åpent fortelle om sin egen opplevelse av det nevnte tema. Samtalen har et fokus som styres med spørsmål, men allikevel kan temaet tøyes til en viss grad etter informantens behov og innfall. Spørsmålenes rekkefølge spiller liten rolle, informanten kan innledningsvis bli bedt om å fortelle om et bestemt fenomen. I løpet av denne fortellingen kan en hel mengde informasjon komme til uttrykk. Planlagte spørsmål kan derfor bli overflødige (Kvale 1997).

Fire hovedlærere stilte som representanter for de ulike fagene. På grunn av det tette samarbeidet som er godt innarbeidet ved skolen, mener jeg at en representant fra de ulike fagseksjonene vil kunne gi et forholdsvis godt bilde av et generelt syn. Informantene ble først bedt om å fortelle hva de mente om at lesing var blitt en del av ferdighetsmålene i deres fag. Her hadde de altså muligheten til fritt å beskrive hvordan de ulike seksjonene på trinnet oppfattet ulike fenomen når det gjaldt lesing. Jeg la stor vekt på å få avklart begrepsoppfatninger ved hjelp av intervjuene. Den nye læreplanen opererer med flere forholdsvis nye og vage begreper for en lærer som nødvendigvis ikke har satt seg inn i det siste når det gjelder faglige pedagogiske og didaktiske ord og uttrykk. Begrepsavklaringer er viktig fordi de ville si noe om hva informantene legger i de ulike begrepene som de nye forslagene til læreplaner presenterer. Forståelsen og oppfattelsen av disse vil vanligvis ha

betydning for gjennomføringen av egen praksis. De neste spørsmålene dreier seg i hovedsak om hvordan de som representanter for sitt fag, oppfatter planleggingen og gjennomføringen av lesing. Hva har de vært med på å planlegge i begynnelsen av skoleåret, hva har de faktisk gjort av det de planla, er spørsmål jeg prøver å få avklart. Intervjuguidene ligger vedlagt, vedlegg 1, 2, 3 og 4. Operasjonaliseringen av begrepene til spørreundersøkelsen er altså et utvalg av begreper fra Kunnskapsløftet som har betydning for lesing og tekstforståelsen.

3.5 Den kvantitative undersøkelsen

I dette underkapittelet presenterer jeg først en oversikt over innsamlingen av data og beskriver kort metoden, eller forskningsdesignet, jeg bruker i spørreundersøkelsene. Beskrivelsen av operasjonaliseringen av undersøkelsen er sentral fordi den sier noe om hvorfor jeg velger de spørsmålene jeg gjør og hvor godt de kan gi relevante opplysninger om det jeg er ute etter å finne. Operasjonaliseringen av påstandene viser hvordan dette er gjort. Statistiske begreper brukt i presentasjonen avklares.

3.5.1 Innsamling av data til spørreundersøkelsen

Undersøkelsen omfatter hovedvekten av elevene på 8. trinn. Dette trinnet bestod av 106 elever om høsten, 108 om våren. De to nye elevene var ikke med i vårundersøkelsen. Av disse 106 elevene hadde ti reservert seg mot å være med. Om høsten deltok 94 elever, om våren 82. Disse 82 deltok altså i undersøkelsen om høsten, men er ikke identifisert på noen annen måte fra høst til vår. Frafallet siste gang var altså noe høyt, noe som det er viktig å ha i bakhodet når resultater presenteres; jo mindre antall, jo større utslag vil avvikende resultater få.

Det er ingen kontrollgruppe, og undersøkelsen kan betegnes som en kvasi-eksperimentell engruppeundersøkelse (Kleven 2002).

Den første spørreundersøkelsen ble gjennomført i siste halvdel av august 2005 og den siste i mai 2006. Ringstad (2001) referer til et slikt tidsdesign med "før" og "etter" undersøkelse som han kaller t_1 (tidspunkt 1) og t_2 (tidspunkt 2). Den første undersøkelsen ble gjennomført før tiltak har blitt satt inn. I dette tilfellet før den planlagte undervisningen og veiledningen om ulike måter å jobbe med blant annet lesing og tekstforståelsesstrategier på hadde startet ordentlig opp. Elevene hadde gått på ungdomsskolen i knapt to uker hvorav flere dager hadde vært brukt til innskoling. Så langt hadde elevene vært gjennom en kort innføring i studieteknikk, men de hadde ennå ikke fått tid til å trene seg.

Etter nesten ett år på ungdomsskolen skal elevene ha fått en viss trening og erfaring i å bruke forskjellige strategier i tilnærmingen til tekstlæring. Tidspunktet t_2 , mai 2006, avslutter undersøkelsen. Perioden mellom t_1 og t_2 kan muligens antyde om elevene har hatt en utvikling når det gjelder bruk av og bevissthet om bruken av lesestrategier i forbindelse med meningsdannelsen fra teksten. Det kan være interessant å se om tiltakene lærerne har iverksatt har virket etter hensikten. Men her må det tas hensyn til mulige feilkilder som tidligere nevnt. Ellers er det å bemerke at målene fra Kunnskapsløftet jeg undersøker, gjelder etter 10. trinn. Det vil si at det ennå er to år igjen før elevene skal ha nådd målene. Lærerne kan fortsatt utvikle både seg selv og også elevene på området.

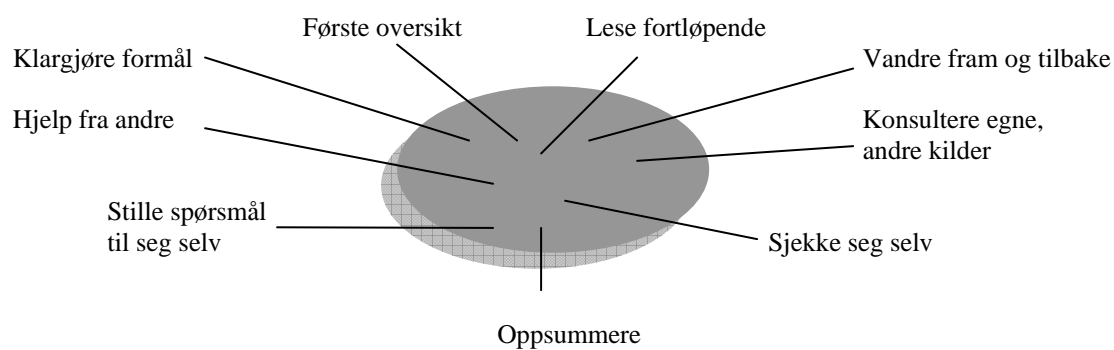
3.5.2 Operasjonalisering

Undersøkelsen min dreier seg først og fremst om arbeidet med den andre leseopplæringen – det å forstå teksten eleven leser. Bråten og Olaussen (1999) refererer til Pressley som skriver at leseundervisningen må være tydelig og strukturert, det er ikke nok med mengdelesing og automatisk lesing. Den leste teksten må bearbeides på ulike måter avhengig av tekstens ”formål” for meningsdannelsens skyld. Derfor blir arbeidet med å utvikle hensiktsmessige lesestrategier hos elevene sentralt i arbeidet med å skape forståelse og mening. I tillegg kommer arbeidet med å utnytte elevenes forkunnskaper, arbeidet med å bevisstgjøre elevene på hvordan de jobber og å motivere dem. Operasjonaliseringen av spørsmålene til intervjuene og spørreundersøkelsen dreier seg i vesentlig grad om å forsøke å kartlegge lærernes oppfatning av denne leseopplæringen, hvordan praksisen deres er og hvordan elevene svarer på spørsmål som dreier seg om de aktuelle komponentene. Spørsmålene i undersøkelsen er derfor først og fremst utformet med tanke på å kunne si noe om hva elever tenker om hvordan de leser og arbeider med ulikt fagstoff og om de mener de utnytter forskjellige lesestrategier, hvor bevisste de er på bruken av strategiene, hvor godt de klarer å aktivisere forhåndskunnskap og til slutt noe om motivasjonen for lesingen.

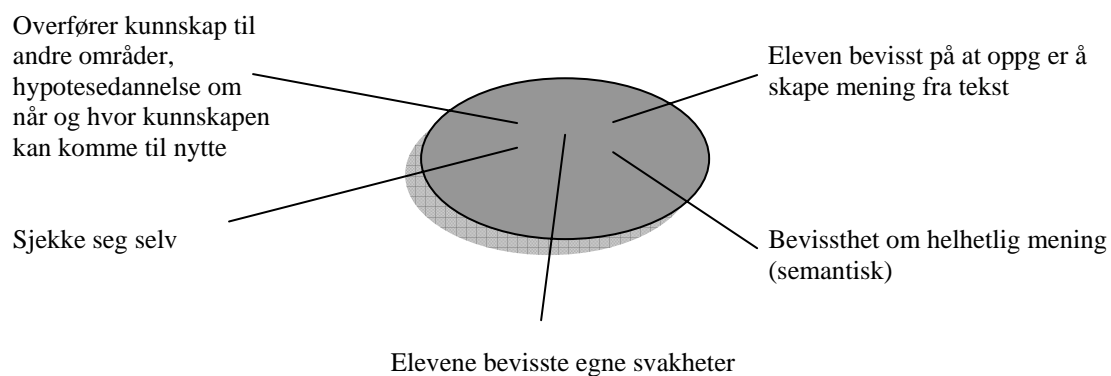
Figurene under illustrerer hvilke komponenter som hører hjemme i de ulike områdene lesestrategier, metakognitiv kompetanse, forkunnskaper og motivasjon. De er ment som en oversikt før operasjonaliseringen. Ellers referer jeg til kapittel 2.1 om lesing og kommenterer ikke ytterligere. De ulike komponentene i områdene flyter til en viss grad over i hverandre, noe som er naturlig med tanke på at innholdskomponentene i meningsdannelsen er tett

sammenvevd. For eksempel kan lesestrategien ”å teste seg selv for vanskelige ord” også være en metakognitiv strategi.

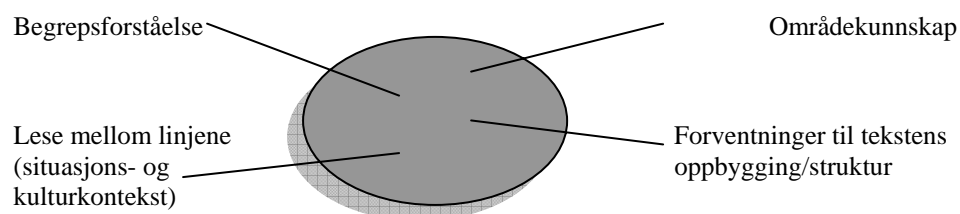
Figur 3.5.1 Lesestrategier:



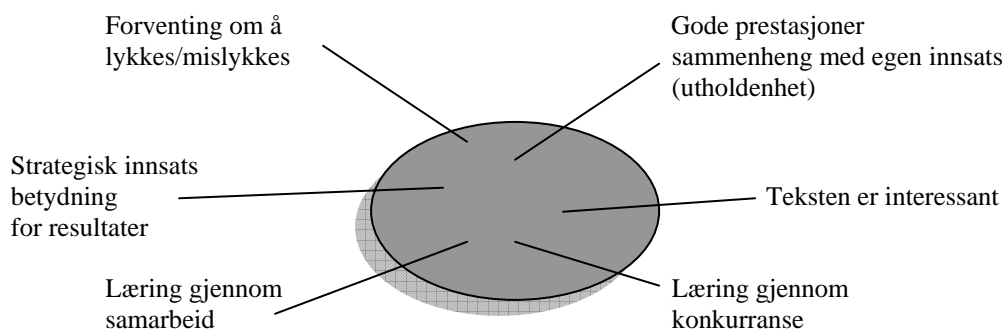
Figur 3.5.2 Metakognitiv kompetanse:



Figur 3.5.3 Forkunnskaper



Figur 3.5.4 *Motivasjon:*



Illustrasjonene over fungerer som en oversiktlig måte å vise hvor komplisert og hvor mange fasetter leseproblematikken har. Oversikten viser også hvordan ulike komponenter henger sammen og er med på å skape mening og interesse på ulike måter. Fordi de ulike strategiene til tider overlapper hverandre, deler jeg ikke påstandene inn slik.

Jeg har delt variablene jeg bruker inn i ulike kategorier fordi det kan være en hjelp til å strukturere forklaringene til resultatene. Kategoriene kaller jeg *mangel på leselyst*, *egenvurdering*, *hjelp*, *lesestrategier* og *motivasjon*.

Den første kategorien, *mangel på leselyst*, sier noe om hvordan elevenes vurderer egne lesevaner. De vurderer seg selv når de rapporterer om hvor ofte de leser romaner, aviser, tegneserier, tekster på Internett, ukeblader og fagblader fordi de har lyst. Svaralternativene er fra "aldri" til "mer enn sju timer" i uken. I tillegg svarer elevene på hvor mye de "leser" tekster til filmer og TV-programmer på TV. Dette spørsmålet valgte jeg ikke å ta med fordi det heller muligens sier noe om hvor mye film en del av elevene ser på i fritiden. Grunnen til at jeg utelater svaralternativene fra en halvtime i uken og oppover, er at det synes som en stor overgang fra aldri å lese til det å lese litt i løpet av en uke. Spørsmålet er formulert slik i presentasjonen:

Jeg leser aldri fordi jeg har lyst

I den andre kategorien er jeg interessert i å finne ut hva elevene synes er vanskelig å forstå i en tekst, på hvilket nivå problemene ligger etter deres egen mening. Følgende spørsmål

dekker kategorien som jeg velger å kalle *egenvurdering* og har ordinalnivåene ”Aldri”, ”Sjelden”, ”Ofte” og ”Alltid”:

Når noe er vanskelig å forstå, er det

1. *vanskelige ord*
2. *vanskelige setninger*
3. *vanskelig å forstå hva innholdet betyr*

Den neste kategorien dreier seg om hvem elevene oppfatter at de får *hjelp* fra. En lesestrategi er å spørre om hjelp fra andre. En nærmere spesifisering av hvem de spør kan være interessant å vite, spesielt hvis lærere føler de bør intensivere veiledningen sin, men også på generelt grunnlag. De to spørsmålene har ordinalnivåene ”Aldri”, ”Bare når jeg spør”, ”Noen ganger” og ”Alltid”.

1. *Jeg får hjelp fra lærere når jeg synes noe er vanskelig med skolefagene*
2. *Jeg får hjelp fra medelever når skolefagene er vanskelige*

Påstandene under har alle å gjøre med *lesestrategier*, men på ulike nivå. På hvilken måte elevene mener de begynner å lese skolefag er aktuelt fordi svarene kan antyde noe om arbeidsvaner og om det er nødvendig å gå grundigere til verks når det gjelder hva elevene begynner med i tekstlæringen. De elleve første er stort sett konkrete eksempler på lesestrategier, men noen av påstandene fungerer også som metakognitive strategier og forkunnskaper. Det dreier seg spesielt om påstandene 8, 9, 10 og 11. De to siste er også strategier, spørsmål 12 dreier seg om repetisjon, og spørsmål 13 dreier seg mer om en manglende interesse for meningsdannelsen eller at elevene ikke tar seg tid til å sette seg inn i stoffet. Det vil si en arbeidsmetode som ikke er å anbefale. Jeg mener først og fremst at variablene kan fange opp en tendens når det gjelder holdningene elevene har til de ulike strategiene. Undersøkelsene er ikke knyttet til praktiske oppgaver (jamfør Samuelstuen 2005). Derfor er det risikabelt å si at svarene indikerer en faktisk handling. Men det er sannsynligvis flere elever som gjør det de rapporterer, som handler etter holdningen.

De følgende påstandene jeg stilte elevene om strategier har ordinalnivåene ”Aldri”, ”Sjelden”, ”Ofte” og ”Alltid”. Verdiene er fra 1-4 på alle variablene, 1 antyder et negativt svar, 4 indikerer et svært positivt svar.

1. *Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å lese overskriftene i teksten/lekser*
2. *Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å lese fort gjennom teksten/lekser*
3. *Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å lese grundig gjennom lesestoffet*
4. *Jeg jobber for å huske innholdet i skolefagene så lenge som mulig slik at jeg lettere kan få full forståelse for hva faget handler om*
5. *Når jeg leser lekser, tenker jeg på at jeg skal forstå det jeg leser*
6. *Når jeg leser lekser, tenker jeg på hvordan jeg kan klare å huske innholdet best mulig*
7. *Jeg anstrenger meg for å forstå meningen med teksten når jeg leser skolefag*
8. *Jeg stiller spørsmål til teksten jeg leser slik at jeg skal forstå den best mulig*
9. *Når jeg leser lekser, tester jeg meg selv for å være sikker at jeg forstår alle vanskelige ord i tekstene*
10. *Når jeg leser til en prøve, leser jeg på en annen måte enn jeg gjør når jeg leser "vanlige" lekser*
11. *For å huske skolestoffet best mulig, forsøker jeg å sammenligne det med noe jeg har lest, sett eller opplevd tidligere*
12. *Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å svare på spørsmålene jeg har fått beskjed om å gjøre*
13. *Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å spørre hva andre har svart på spørsmålene*

Motivasjon ser ut til å spille en vesentlig rolle når det gjelder å lese for å forstå og er tema for den siste kategorien (for eksempel Samuelstuen 2005, Bråten og Olaussen 1999, Imsen 1991). Spørsmålene under ble stilt med tanke på å fange opp en tendens, hvorfor det etter elevenes mening er viktig å kunne lese. Er det på grunn av framtidige karrieremuligheter eller fordi de innser at lesing har et videre perspektiv enn det som dreier seg om skole og utdanning. Å kunne lese betyr blant annet bedre livskvalitet, integritet og selvstendighet.

Elevene svarte på følgende påstander som har ordinalverdiene "Helt uenig", "Delvis uenig", "Delvis enig" og "Helt enig":

Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser

1. *fordi jeg vil ha gode karakterer*
2. *fordi jeg vil forstå leksene i de ulike fagene*
3. *fordi jeg vil kunne lese om ting som interesserer meg*
4. *fordi jeg vil kunne følge godt med i det som skjer i verden*
5. *fordi jeg vil få meg den utdannelsen jeg har lyst på*

Mye av forskningen på leseområdet (for eksempel PISA-undersøkelsene 2000/2003) beskriver fritidslesningens betydning for bruk av forståelsesstrategier. Derfor mente jeg det også ville være interessant å finne ut om det var samvariasjon mellom disse elevenes leselyst og de ulike variablene jeg har presentert over. Påstanden hadde svaralternativ med ordinalnivåene "Nei", "Noen ganger", "Ja".

Jeg liker å lese i fritiden

Spørsmålene kunne vært mange flere som dekket ulike nyanser på disse områdene. Faren ved å ha for mange spørsmål kan være at elevene går lei; det blir for mye å lese og spørsmålene føles så like slik at avkrysningene i større grad kan skje helt vilkårlig hvis elevene i det hele tatt orker å holde ut til slutt.

Man kan alltid stille kritiske spørsmål til en slik operasjonalisering av hvordan ulike begrep har blitt dannet og hva som ligger bak dem. Jeg mener at variablene er valide for formålet mitt. Det vil alltid finnes andre muligheter. Hensikten er å finne ut noe om hvordan elever tenker om det mentale arbeidet de gjør når de skal finne meningen i en tekst og hvordan de organiserer dette arbeidet, noe jeg mener mine spørsmål er med på å belyse. Variabelen som har med leselyst å gjøre, mener jeg vil si noe generelt om positive holdninger til lesing som er viktig for lesekompetansen (blant annet PISA-undersøkelsene 2000 og 2003).

Noen av elevene har ikke svart på alle spørsmålene eller har krysset av i flere ruter. Noen få har krysset likt i alle ruter der det er mulig. Disse svarene har jeg ført under "missing" i statistikkprogrammet.

3.5.3 Bruk av statistiske begreper

Her presenterer jeg hvordan jeg vil behandle dataene fra spørreundersøkelsen statistisk. Jeg viser skårene og spredningen på de ulike variablene. I tillegg viser jeg hvordan de ulike enkeltvariablene varierer sammen med leselyst (korrelerer). Jeg har valgt å vise resultatene for jenter og gutter hver for seg fordi det vil vise forskjeller mellom kjønnene, om forskjellene går igjen fra høst til vår, om dette er noe som synes å gjenta seg systematisk eller ikke. Jeg konsentrerer meg først om å vise gjennomsnittsverdier fra før-/etterundersøkelsen slik at mulige endringer i tenkningen om bruken av ulike strategier kommer fram. Jeg ser på en variabel om gangen, altså en univariat statistikk når det gjelder gjennomsnitt og spredning. Når jeg vurderer sammenhengen mellom to variabler, kalles det bivariat statistikk (Lie m.fl. 2001, s.76).

Sentraltendensen sier noe om et gjennomsnitt. Som gjennomsnitt bruker jeg her summen av alle verdier som så divideres med antall verdier. Det vanligste målet er *gjennomsnitt* og brukes helst på kontinuerlige variabler som er målt minst på intervallnivå, men kan også brukes på ordinalverdier (som her), men da fortrinnsvis hvis antall verdier er mange. For å finne aritmetisk gjennomsnitt summeres alle skårer som så divideres på antall respondenter. Variablene mine er ikke intervallvariabler, men har ordinale verdier. Derfor kaller jeg variablene ”*kvasi-intervallvariabler*” og henviser til Lie m.fl. (2001, s. 73).

Standardavviket forteller om hvordan spredningen eller variasjonen av dataene er. Jo større tall, jo større spredning (Ringdal 2001, s. 305). Standardavviket er det mest brukte målet på spredning og er kvadratroten av variansen. Målingene skal bare være brukt på variabler som er målt på intervallnivå eller høyere. Men målet brukes imidlertid også på ordinale verdier når antall verdier er mer enn fire til fem. Med så små grupper som jeg har, cirka 40-45 hos de ulike kjønn, skal det ikke så mye til før det blir forholdsvis store endringer i tallene. Da skal det mer til for at forskjellene fra høst til vår blir signifikante. Det vil være avhengig av både spredning av antall elever i gruppene. Med et standardavvik på omtrent 0,8 betyr det at forskjellen mellom høst og vår må ligge på rundt 0,45 og 0,5 for at den skal være signifikant (jamfør Lie m.fl. 2001, s. 81).

Korrelasjon forteller noe om variablene varierer sammen. Det er likevel ikke sikkert at den ene variabelen er årsak til den andre. Selv om samvariasjon foreligger, kan det være en annen årsak enn den jeg umiddelbart skulle anta ved å studere tallene. Det kan være utenforliggende

årsaker. Når korrelasjonskoeffisienten har et minustegn foran seg, betyr det at eleven skårer høyt på en variabel og lavt på den andre. Det betyr nødvendigvis ikke at elevene er negative til påstanden de har svart på, men at svaret er mindre positivt enn det er for gjennomsnittet av elevene. De positive avviksskåreproduktene tilsier at eleven enten skårer høyt eller lavt på begge variablene. Korrelasjonskoeffisienten kan bare variere mellom grensene -1 og +1. Når korrelasjonen (r) = ± 1 , er det fullstendig positiv eller negativ korrelasjon. Hvis $r > 0.8$, er korrelasjonen veldig høy. Hvis $r > 0.5$ er korrelasjonen høy. Når $r = 0.3$, viser det en middels høy korrelasjon og når $r = 0.1$, er det lav korrelasjon. Verdiene gjelder både positive og negative tall. Når resultatene er signifikante på 0,01 eller 0,05 nivå indikerer det at usikkerheten er svært lav. Sammenhengen mellom variablene er klar og entydig (Lie m.fl. 2001, Robson 2002).

3.6 Teoretisk bakgrunn for tekstbearbeidelsen

I dette underkapittelet gir jeg en forklaring på modellen jeg tolker intervjuene etter og som også står som en forklaringsbakgrunn for svarene fra spørreundersøkelsen. Tekstforskeren Norman Fairclough er en sentral teoretiker i kritisk diskursanalyse, og modellen under bygger i stor grad på hans tanker og ideer. Men jeg knytter også inn andre teoretikere og noen egne ideer. Diskursbegrepet refererer i min sammenheng til at ingen tekster, skriftlige eller muntlige, foregår i et tomrom. De oppstår i en eller annen sammenheng, sosialt og kulturelt med ulike mottakere og forstås og tolkes ut fra denne.

3.6.1 De ulike kontekstene

Målet mitt er å få en forståelse for hva intervjuene gir av opplysninger om lærernes tolkninger av ulike begreper i Kunnskapsløftet, og hvordan de har planlagt og gjennomført dette med lesing i de aktuelle fagene. Jeg vil forsøke å kartlegge hvilke handlinger og aktiviteter de ulike lærerne som representanter for sine fag, har planlagt å gjennomføre for å imøtekomme den nye læreplanens krav til grunnleggende ferdigheter i lesing. Ved skoleårets slutt vil jeg kartlegge hva de faktisk har gjort og eventuelt om de har endret sin forståelse av begreper.

For å kunne analysere intervjuene slik at egen meningsdannelse og forståelse for tekstene blir optimal, er det sentralt å få oversikt over hva som egentlig ble sagt, situasjonen det ble sagt i og til slutt kulturkonteksten. Tekstforskeren Norman Fairclough (1995) og de tre nivåene han bruker i kritisk diskursanalyse, mener jeg kan være fruktbar. En ytring er uttalt i en spesiell situasjon i tid og rom. Sett i en slik sammenheng kan tekster vise hvordan en større kontekst

konkret påvirker det som sies og de etterfølgende handlinger. Hva og hvem påvirker mine sentrale aktører? Hvordan påvirkes de, bevisst og ubevisst? Fairclough (1995) poengterer betydningen av å se teksten i den umiddelbare situasjonen den oppsto i, men også å forklare de sosiokulturelle betingelsene for teksten. Teksten blir derved en del av en større helhet og kan peke på mulige årsaker til at skolehverdagen er som den er. Dette kan igjen bidra til endring. Så når informantene setter ord på sine opplevelser og erfaringer så langt når det gjelder implementering av lesing etter Kunnskapsløftet, gjør de det ut fra sitt eget perspektiv som er en del av en større kontekst. Michael Halliday (1978) og hans modell om *kritisk tekstanalyse* ser på forholdet mellom tekst/yttring og virkelighet. I mitt tilfelle dreier det seg om å problematisere forholdet mellom det som kommer fram i intervjuene og hvordan hverdagen på trinnet og i klasserommene fortøner seg når det gjelder implementering av lesing i fire ulike fag.

I arbeidet med tekstene tar jeg utgangspunkt i Hallidays tre overordnede funksjoner (metafunksjoner) som ligger i språket. Først og fremst skiller han mellom *materielle* prosesser, som viser om noen gjør noe eller setter i gang en handling – konkret eller abstrakt, og *mentale* prosesser, som blant annet har i seg kognitive prosesser, men også omhandler affektive forhold, for eksempel følelser. I analysen min dreier det seg om å finne ut hva som faktisk gjøres konkret, hvilke planer som foreligger og hvordan ulike begreper i Kunnskapsløftet tolkes og forstås av lærerne. Den tredje prosessen kaller han *relasjonelle* prosesser. I intervjuene knytter jeg dette til om lærerne anser lesing i fagplanene som en positiv eller negativ egenskap. Jeg kunne også ha plassert positive og negative utsagn under mentale prosesser, men jeg har valgt å se det slik at lærernes utsagn henspiller på egenskaper ved Kunnskapsløftet. Funksjonene under kan fange opp momenter som er relevante for min forståelse av intervjuene:

1. intervjuene og hvordan de ulike begrepene om lesing fra kunnskapsløftet forstås og tolkes (mentale prosesser)
2. handlingsprosesser, hva de enkelte planlegger å gjøre i det gjeldende fag (materielle prosesser)
3. følelsesmessige utsagn eller utbrudd, positiv og negativ (relasjonelle prosesser)

Situasjonskonteksten i min sammenheng er todelt. For det første tenker jeg på sammenhengen intervjuene foregikk i og tolkningen av disse, for det andre tenker jeg på den situasjonen

lærerne beskriver for sitt handlingsrom. Den situasjonen som lærerne beskriver, kan ikke ses isolert, den er en del av en virkelighet. Forhold i deres umiddelbare hverdag er med på å forme tanker, ideer, planer, holdninger og handlinger. I min undersøkelse dreier det seg blant annet om skolen og dens organisering.

Lars Helle (2004) tar blant annet opp elevsyn og læringssyn i boka *Ungdomstrinnlæreren*. Ses elevene som individer og autonome, som gjennom trening vil kunne ta selvstendige og fornuftige valg eller som individer som hele tiden er avhengige av en autoritær lærer som tar avgjørelser på deres vegne? Det hender jeg ser eksempler på lærere som har en tendens til kun å se på seg selv som bærere av kunnskap i skolesammenheng. Å ta på alvor at elevene selv sitter inne med forkunnskaper og egne erfaringer kan i praksis virke irrelevant. Helle skriver om å se "Læring som en relasjonell og kontekstuell prosess" (2004, s. 246). Med det mener han at elevene får hjelp med motivasjon og oppgavevalg, at det er en kontinuerlig dialog mellom elev og lærer, eleven skal få hjelp til å formulere mål for egen læring og til slutt skal eleven få hjelp til å lage fornuftige kriterier som målene skal vurderes etter (2004, s. 246). Læring foregår gjennom samhandling og i en kontekst.

Fairclough trekker fram sosiale og kulturelle betingelser som påvirker tolkningen av tekster. Poenget er å få en større forståelse for den dypere liggende bakgrunnen for holdninger og handlinger, det vil si forhold i en ytre verden eller virkelighet som igjen vil gi en økt forståelse for hvorfor undervisningen og veiledningen er som den er. Ifølge Moen (2002) er det blant annet dette som er hensikten med kritisk diskursanalyse. Lennart Hellspång og Per Ledin forklarer at diskursbegrepet står "för de grundläggande tanke och handlinismönster som utmärker olika slags verksamheter." (1997, s. 51.) Med en slik forklaring peker de klart på betydningen som ofte mer eller mindre skjulte begivenheter har for skolens virksomhet. Kontrasten mellom talemåter og faktisk handling kan vise seg å være avslørende blant annet hos sentrale og lokale myndigheter, men også hos lærerne. Under kulturkonteksten vil jeg foreta en tredeling etter Hellspång og Ledin (1997). De beskriver "kulturen som människors sätt att leva och verka inom ett visst område under en viss period. Den gir de övergripande förutsättningarna för en tekst." (1997, s. 58.) De samme forfatterne opererer med tre inndelinger når det gjelder kulturkonteksten (1997, s. 58-60).

Den materielle kulturen sier noe om hvilke teknikker og redskap som er tilgjengelige i en kultur. For mitt vedkommende dreier det seg om bruk av data og båndopptaker, for

informantenes del dreier det seg blant annet om hvordan ulike hjelpemidler er tilgjengelige i læringssituasjonen. Det kan være lærebøker, datamuligheter, kunnskap om læringsplattformen Classfronter som skoleeier arbeider for å få en aktiv bruk av. De siste års raske utvikling innen IKT og "AV-midler" og ikke minst den prisgunstige utviklingen på området, har ført til at *digital kompetanse* har blitt en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Elevene skal lære seg å bruke en datamaskin og også bruke denne aktivt i læringssituasjoner (L06). Friheten og mulighetene trinnet har til å organisere og omorganisere timeplanen, grupper og tilbud om forskjellige aktiviteter, er et godt redskap i skolehverdagen når ikke alt fungerer etter hensikten.

Den sosiale organisasjonen er det handlingsmønster som vi farges av og bruker, bevisst eller ubevisst, i vårt daglige virke. Lærerens rolle som bærer av kunnskap, er ikke dominerende lenger. Utdannelsesnivået i Norge er generelt høyere enn for bare få år tilbake. Læreren har med årene mistet mye av sin autoritet og er stadig utsatt for kritikk fra samfunnet. Mediene skriver at "alle" kommer inn på lærerutdannelsen og at strykprosenten i matematikk er høy. Det kan nesten tolkes som om det ikke er merkelig at det står så dårlig til med den norske skolen; middels eller dårlige resultater og mye støy i timene. De norske PISA-undersøkelsene (2000/2003) fortalte oss at en norsk elev presterte middels sammenlignet med land det var naturlig å sammenligne seg med. Med tanke på ressursene som brukes på norsk skole, var myndighetene ikke fornøyde. Nasjonale prøver, arbeidet med dem og offentliggjøringen preger i dag skolens og lærerens hverdag. Helle trekker fram betydningen av PISA-undersøkelsen, valgresultatet i 2001 og det statlig oppnevnte kvalitetsutvalget som beveger innholdet i skolen mot en mer omfattende testing gjennom de nasjonale prøvene. Undervisning og veiledning kan derfor preges av kontrollfaktoren og offentliggjøringen av resultater. Alle lærere ønsker seg vel gode resultater (Helle 2004, s. 16-17). De nye styremaktene fortsetter i samme retning som den gamle når det gjelder fokus på kunnskap og kompetanse. Men det ser ut til at de nasjonale prøvene har hatt godt av en pause. Problematikken når det gjaldt retting og offentliggjøring av resultater overdøvet så å si målet om å gjøre prøvene til et redskap for å fremme elevenes læring. Skaftun m.fl. skriver avslutningsvis i artikkelen "Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing":

Prøvepausen har forhåpentligvis hatt en positiv signaleffekt. Motstanden mot prøvene har blitt hørt og tatt hensyn til, og den politiske viljen til å forsere prosesser uten å ta seg tid til å lytte til målgruppen,

har blitt klart imøtegått. Det mest utpregede særmerket med de norske nasjonale prøvene, er at de er satt i undervisevalueringens tjeneste; kontrollsystemets rutiner og prosedyrer er stilt til pedagogikkens disposisjon. Dette innebærer en unik mulighet til å skape et pedagogisk redskap som kan påvirke og som kan være meningsfullt. Rammeverket for leseprøvene er en begynnelse på en slik prosess, ikke et endelig og autoritativt slutt punkt. (Skaftun m.fl. 2006, s. 13.)

Derfor er det godt håp om endring på området. Fra å skape stor irritasjon og frustrasjon hos mange lærere, kan prøven i framtiden være et viktig verktøy i læringsarbeidet. Slik kan faktisk de nasjonale prøvene gå fra å være et redskap kun for myndighetene og samfunnets ønske om innsikt til også å være et praktisk redskap i skolehverdagen – den sosiale organisasjonen påvirker lærerrollen men bidrar også til å endre den.

Kunnskapsløftet kan sies å være et middel som skal bøte på og bedre skoleelevers resultater. Kunnskapsdepartementet gir større valgfrihet til den enkelte skole og lærer og signaliserer slik en større tro på lærerens profesjonalitet enn det medienes avsløringer skulle tilsi. Denne handlingen fra myndighetenes side kan bidra positivt til hvordan læreren opplever sin egen rolle. Jeg vil også tro at planen kan bidra til å endre samfunnets inntrykk av en skakkjørt skole. Handlingsmønsteret lærerrollen preges av og de faktorene som spiller inn på hvordan lærerrollen oppfattes, kan bli påvirket av den nye læreplanen.

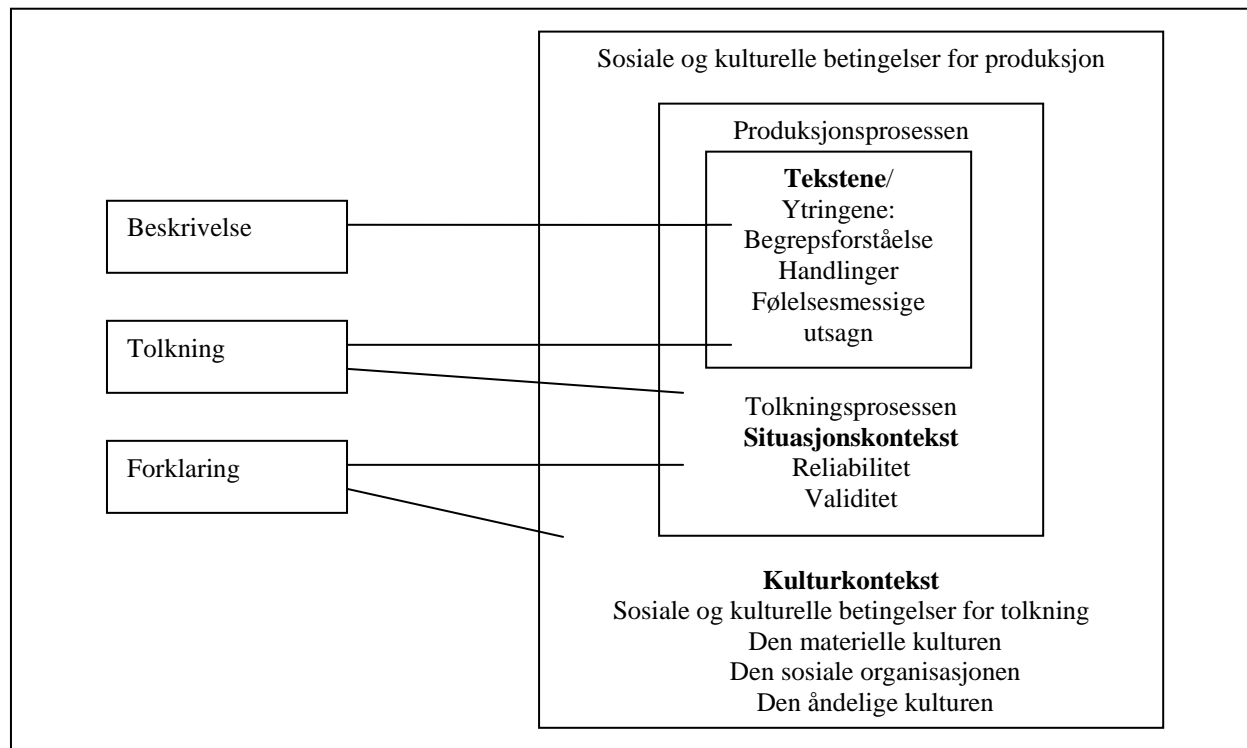
Den åndelige kulturen dreier seg om ”de tankesätt, attityder och värderingar som som är i sväng i en social miljö.” (Hellspång og Ledin 1997, s. 59.) Det dreier seg om for eksempel religion, folketro, ulike forestillinger, vitenskapelig teorier som beskrives som felles idéverdener. Skolen har sin egen kultur blant annet når det gjelder organiseringsteori- og gjennomføring, når det gjelder metodebruk og tilpasset opplæring. De enkelte skoler i landet har alle sin individuelle form som kan være vanskelig å endre. Skolekoder er et kjent begrep som uttrykker dette fenomenet. Lærere ved samme skole har et felles sett av tanker og handlingsmønstre som nærmest oppfattes som naturgitte og udiskuterbare. Slike doxa eksisterer i større lærergrupper og organisasjoner, men strammes ofte til og finner sin egen form på den enkelte skole. Omkvedet ”det sitter i veggene” kan illustrere den gitte sannheten.

Modellen under fanger opp analysens forskjellige trinn som er beskrevet ovenfor.

Utgangspunktet er Norman Faircloughs diskursanalyse, Hellspång og Ledin bidrar med en tredeling innenfor kulturkonteksten. Egne ideer om hva som er fruktbart i denne analysen av

lærerintervjuene, er også representert blant annet når det gjelder hvordan validitet og reliabilitet synliggjøres i dette prosjektet.

Figur 3.6.1 Diskursbegrepet og analysenivåene i intervjuene fritt etter Moen (2002)



I diskursanalysen gjøres arbeidet med situasjonskonteksten først, ifølge Fairclough. Derved kan teksten i sin tur framstå som bedre fundert og lettere forståelig for meg som skal tolke og forklare, men også for en leser som får en del nødvendige detaljer på plass før presentasjonen av tekstene, her intervjuene og svarene på spørreundersøkelsene. De hører til et gitt sted i en bestemt tid som har et innhold knyttet til en historie som situasjonskonteksten beskriver.

4 Skolen, teksten og kulturen

I dette kapittelet presenterer jeg først skolen og en beskrivelse av hvordan det daglige arbeidet pågår. Da er bakgrunnen på plass for at intervjuene eller tekstene kan framstå i den nære konteksten de hører hjemme i. Til slutt forklarer og kommenterer jeg sentrale ytringer i en videre kontekst, det Fairclough kaller *sosiale- og kulturelle betingelser* og deler utsagnene inn i den materielle kulturen, den sosiale organisasjonen og den åndelige kulturen.

4.1 Situasjonsteksten – skolen og organiseringen

Eikedal ungdomsskole, som jeg velger å kalle skolen, ligger et sted på Østlandsområdet. Skoleåret 2005/2006 er det vel 100 elever på hvert av trinnene, 8., 9. og 10. trinn. Hvert trinn er delt i seks klasser med ca. 18-19 elever pr. enhet. Det nye 8. trinnet er delt i seks klasser med 18 elever i begynnelsen av året, hver med sin egen klassestyrer. Hver morgen møtes denne klassen i omtrent ti minutter. Da føres fravær, aktuelle saker tas opp, fortrinnsvis dagsaktuelle, og spørsmål fra elevene besvares. Deretter fortsetter dagen avhengig av ukedag og periode. Ved innføringen av forslaget til den nye planen valgte trinnet å dele undervisningen i ulike perioder, periodeundervisning, for å få dagene mest mulig funksjonelle på grunn av heimkunnskap og kunst og håndverk. Det er begrenset med rom på skolekjøkkenet. Derfor valgte man en modell der elevene er delt i ulike grupper som har skolekjøkken i forskjellige perioder gjennom ett skoleår fra 8. klasse. Det vil si at elevene skifter en del aktiviteter i løpet av 8. skoleår. Lærernes arbeidsbyrde varierer derfor i disse periodene.

Organisering av dagen spiller en vesentlig rolle. I begynnelsen av uken benyttes dagen i stor grad til å presentere nytt fagstoff, det vil her vanligvis si det den nye ukeplanen krever at elevene skal kunne noe om. Faggjennomgangene foregår delvis i et amfi som kan romme alle elevene på trinnet. Men i enkelte fag tilbys gjennomganger i ulike klasserom med vekt på ulike læringsstiler som jeg presenterer under i kapittel 4.1.2. Å møte til disse gjennomgangene var i begynnelsen av året stort sett frivillig. Etter hvert har valgmulighetene blitt noe redusert. Hvis elevene finner det mest formålstjenlig å jobbe på andre måter, egenstudier eller samarbeide om ulike faglige spørsmål, har de fleste muligheter til dette. Arealet har ulike rom som "stillerom", "samarbeidsrom" der to og to kan jobbe sammen, rom med læringsstiler der man legger opp til ulike utfordringer som er basert på Dunn og Dunns tanker om ulike

læringsstiler presentert under. Disse arealene brukes i arbeidsøktene. Hvert fag har gjennomganger en til to timer i uken. Den øvrige tiden faget disponerer i løpet av uken, benyttes til slike arbeidsøkter. Da jobber elevene videre etter ukeplanen. Lærertettheten er vanligvis noe større i arbeidsøktene enn i gjennomgangstimene fordi man da anser behovet for mindre; elevene trenger ikke den samme veiledning ved felles gjennomganger fordi de der stort sett hører og noterer. I arbeidsøkttimer trenger elevene i større grad veiledning og tilbakemeldinger på at det de gjør er bra, de kan få forklaringer på vanskeligheter og de får råd om hvordan de kan forbedre seg.

Ved utformingen av ukeplanen forsøker de ulike faglærerne å lage klare og entydige mål som oppfordrer elevene selv til å bli bevisste på hva som anses som viktig denne uken. Disse følges opp med oppgaver og aktiviteter som differensieres med tanke på hvilke elever som er på trinnet. Tanken er at elevene over tid skal utøve større og større evne til "ansvar for egen læring". Et skritt på veien er at de skal utforme sin egen arbeidsplan på ukebasis. De skal gjøre bevisste valg med tanke på hvilke gjennomganger de skal delta i, hvem det er fornuftlig å samarbeide med, hvordan de skal nå sine mål. I slutten av uken har elevene en test. Hvert fag er representert med omtrent tre spørsmål. Klassestyrer retter. Hvis resultatet ikke er tilfredsstillende over en periode på tre uker, får foresatte beskjed. Testresultatene betyr lite når det gjelder fagkarakterer. Ulike fagprøver, høringer og framføringer spiller størst rolle på dette området. I enkelte tilfelle kan eleven bli satt i en lærerstyrt gruppe der oppfølgingen fra lærere er mye tettere. Hvis eleven fungerer dårlig både faglig og i arbeidssituasjonen, kan eleven miste valgfriheten. I løpet av høsten strammes lærerne inn på en del elevers muligheter til egne valg. Etter deres mening fungerte disse elevene for dårlig, lite skolearbeid ble gjort, og de forstyrret for andre.

Ved en slik organisering mener skolen at elevene på sikt vil få trening og erfaring i å ta fornuftige valg og at de selv ser at deres valg får konsekvenser for egne resultater og faglig og sosial utvikling. Den tradisjonelle inndelingen av dagen med styrte læreraktiviteter forsvinner. I stedet får elevene i mye større grad være med på å bestemme dagens innhold, noe som skolen mener vil øke elevenes motivasjon og dermed innsats og ønske om å ta ansvar for sin egen læring. Men 8. klassingene vil trenge større oppfølging og veiledning enn 10. klassingene; kravet til elevens selvstendighet og ansvarlighet vil øke med alderen.

Lærerne ved denne skolen og dette trinnet har et tett samarbeid om læringsarbeidet og utveksling av informasjon om elever, tverrfaglige emner og organisering av skoledagen. Hver dag møtes trinnets lærere ti minutter før skoledagen begynner. Dagen oppsummeres kort, beskjeder gis slik at lik informasjon kan videreformidles til alle elevene på trinnet. Elevsaker kan luftes her eller på det ukentlige trinnmøtet. Det foregår på hvert trinn etter skoletid en gang i uken og varer cirka en time og et kvarter. Her informeres det fra ledelsen, rammene legges for tverrfaglige temaer eller prosjekter, ukeplan og ukeplantest klargjøres, elevsaker tas opp på bredere grunnlag enn tiden gir rom for på morgenmøtene. Disse to fora er de formelle møtene i løpet av uken for trinnet. I tillegg spiser lærerne lunsj i trinnarealet. I dette uformelle forumet foregår det også mye utveksling av informasjon. Derfor mener jeg at informasjonsutvekslingen mellom lærerne stort sett er god, og at de fleste som er tilknyttet trinnet, er så godt kjent med forholdene som det lar seg gjøre.

4.1.2 Læringsstiler

Læringsstiler har de senere årene vunnet innpass ved flere skoler. Det er også tilfelle ved denne skolen og spesielt på dette trinnet. Weinstein, Bråten og Andreassen finner det nødvendig å påpeke at læringsstiler og læringsstrategier er to forskjellige ting. De skriver:

Til forskjell fra læringsstrategier, som handler om bestemte aktiviteter som personen velger å utføre for å bedre sin læring og forståelse, og som kan endres gjennom undervisning og øvelse, handler læringsstiler om et sett med permanent foretrukne læringsbetingelser som skal gjøre læringen mer effektiv. (Weinstein, Bråten og Andreassen 2006, s. 36.)

Med bakgrunn i dette ser det ut som om at valg av læringsstil er bestemt ut fra noe som er fast, som det er vanskelig å endre. Læringsstrategier er noe den enkelte kan øve seg på og utvikle.

Rita og Kenneth Dunn, begge professorer i pedagogikk i New York, har i 35 år forsket og jobbet med ulike læringsstiler. I Norden og Sverige er det Lena Bostrøm som først og fremst presenterer denne innlæringsmåten. Selv skriver hun at ”Min grundfilosofi inom skola och utbildningar är att jag som lärare/ledare ska kunna hjälpa, leda och motivera eleverna att arbeta utifrån sina egna mål och behov.” (Bostrøm 2002, s. 1.) Metoden bygger på at den enkelte elev skal få mulighet til å lære seg nytt og ofte vanskelig teoretisk stoff på den måten som passer det enkelte individ best. Lærerens jobb sammenliknes med legens; først må diagnosen defineres, deretter settes det inn ulike tiltak avhengig av hvilken diagnose pasienten

har fått. Lærerens jobb blir derfor først å finne ut hvordan den enkelte elev konsentrerer seg, hvordan hun bearbeider lærestoff, hvordan hun tar dette til seg og til sist klarer å huske nytt og ofte vanskelig stoff. Dette går under begrepet *innlæringsstiler* (Bostrøm 2002). Elevene bevisstgjøres i forhold til hvilke innlæringsstiler de lærer best ved å bruke. Ulike metoder gir fordeler til ulike grupper elever og fører til at færre føler at de mislykkes i skolesammenheng.

Det opereres med 21 (eller 20 læringsstilelementer, jamfør Weinstein, Bråten og Andreassen 2006, s. 34) ulike faktorer for innlæring som alle har elevenes spesielle styrker som utgangspunkt. Tanken er at man ved hjelp av disse skal få elevene til å verbalisere hvordan de lærer, de skal være med i tenkningen om egen læringsprosess og selv vurdere hvilke innfallsvinkler og metoder de lærer best av å bruke. Disse 21 faktorene deles i fem/5 områder:

1. Miljømessige faktorer som lyd, lys, temperatur og møblering.
2. Følelsesmessige faktorer kan være motivasjon, utholdenhet, ansvar, behov for indre eller ytre struktur.
3. Sosiale faktorer refererer til om elevene vil jobbe alene eller sammen med andre, om de vil bli hjulpet av lærer eller om de foretrekker en variasjon av disse faktorene.
4. Fysiologiske faktorer dreier seg om i hvilken grad eleven er i stand til å motta og ta inn kunnskap – om vedkommende har spist nok og er mett, om hun/han er uthvilt og har tilstrekkelig mulighet for å røre nok på seg.
5. Psykologiske faktorer kan være om eleven er analytisk eller holistisk – om hun/han reagerer best på å få delene eller helheten presentert først. Man tenker også på hvordan eleven bearbeider informasjon og om hun/han er impulsiv eller reflekterende.

(Bostrøm 2002.)

For å møte elevene på deres ståsted med tilpassede metoder tenker man seg at elevene kan deles i fire ulike grupper som har forskjellige sterke og svake sider når det dreier seg om innlæring av nytt og ofte vanskelig stoff. De kinestetiske lærer seg ved hjelp av kropp og følelser, de trenger å være i fysisk aktivitet. De taktile får mye av innlæringen gjennom hendene, de må fikle med noe. De visuelle lærer blant annet ved å lese og se på bilder. De auditive liker og lærer best ved å prate og diskutere. Dette er fire viktige preferanser som krever fire ulike metoder for de ulike elevgruppene. I innlæringsperiodene tas det hensyn til disse faktorene.

Elevene ved Eikedal ungdomsskole får mulighet til å velge om de vil høre på forelesninger eller tilegne seg lærestoffet på egenhånd, om de vil jobbe alene eller samarbeide, om de vil ha det stille rundt seg eller om de vil lytte til musikk mens de jobber. Det er blant annet utarbeidet ulike kortspill og ”snorrundter” med spesiell tanke på de taktile. Og slikt materiale er lærerne stadig i gang med å lage. De kinestetiske kan få tilbud om mattetimer i gymsalen. Der finner de matteoppgaver og noen få oppgaver i gymnastikk under kjegler plassert rundt i salen. I skrivetimer i norsk har for eksempel den samme gruppen fått muligheten til å late som om de står på slalåm ute, de skal simulere det å være slalåmkjører. Deretter skal de skildre hvordan de opplevde det. Mot slutten av dagen er mange elever uopplagte til videre arbeid. Da spør elevene ofte etter spørrekort i et fag, og slik jobber de med læring resten av skoledagen. Det syns mange er motiverende. Slik forsøker lærerne å differensiere tilretteleggingen av fagstoffet for de ulike elevgruppene. Elevene får samtidig et ansvar for egen læring i og med at de får en viss valgfrihet i måten de kan nærme seg fagstoffet på. Uketesten fanger i stor grad opp hvem som ”lykkes” i systemet og hvem som trenger ekstra oppfølging. Som tidligere nevnt, ble valgmulighetene redusert i løpet av høsten.

4.2 Intervjuene

Under presenterer jeg intervjuene, som også kalles teksten. Men først skriver jeg litt om situasjonskonteksten for intervjuene. Jeg forklarer og tolker tekstene ut fra tidligere forklarte rammer. Med *teksten* menes her de transkriberte intervjuene og resultatene som presenteres fra spørreundersøkelsene. Fairclough hevder at språkkoder kommer til syne i det talte språk så vel som i den skrevne tekst (Fairclough 1995, s. 35). Men det talte språk framstår oftest i en noe annen språkdrakt enn en skriftlig tekst. Ordbruk, pauser, nøling, og så videre gjør ofte det muntlige språket mindre presist og uhøytidelig enn det skriftlige. I min gjengivelse av ulike sitater, har jeg valgt å gjengi dem slik at de gir en god flyt. De fleste pauser, småord eller nøling har jeg utelatt.

Intervjuene ble gjennomført august/begynnelsen av september 2005 og i overgangen mai/juni 2006. Intervjusituasjonen var forholdsvis formell og strukturert, sjangeren var helt klar. De intervjuede lærerne hadde allikevel god anledning til å trekke inn andre områder enn de jeg spurte etter. Alle intervjuene ble foretatt på et av skolens møterom med båndopptager og ble transkribert umiddelbart. Allikevel er en muntlig tekst noe annet enn en skriftlig tekst. Skifte i tonefall, korte eller lange pauser, gestikulering og kroppsspråk kan i ulik grad være vanskelig å fange opp i en skriftlig tekst. Selv om det er et tett samarbeid som foregår mellom de

forskjellige faglærere fag imellom og mellom ulike fag, ville sannsynligvis svarene ha blitt annerledes hvis andre representanter for fagene hadde stilt opp som informanter. Allikevel mener jeg at jeg får tak i hovedtendensen. Gjennomføringen av undervisning og veiledning er så godt fundamentert og fungerer som et "felleseie" på trinnet. Til tross for at deltakerne kan være uenige om ulike ting, respekteres den felles løsningen som blir diskutert fram. Dette kan jeg påstå med den bakgrunn og kjennskap jeg har til skolens organisering. Jeg skal ikke gå inn på maktforhold mellom deltakerne på trinnet. I skolesammenheng er dette sjelden symmetrisk. Enkelte har større makt enn andre og bruker den bevisst til å fremme egen overbevisning, dels på bekostning av andres.

Informantene beskriver sin opplevelse av implementering av lesing ifølge Kunnskapsløftet i intervjuene. De gir uttrykk for situasjonen i tid, plass og innhold. Den er neppe objektiv, men farget av den enkeltes subjektive syn. Hellspong og Ledin (1997, s. 51) skriver at språk, tenkning og handling alltid har et nært samspill i de ulike menneskers sosiale liv. Om dette er tilfellet her, vil analysen/bearbeidingen av intervjuene vise. Når jeg analyserer intervjuene, ser jeg etter grunnleggende tanke- og handlingsmønstre som kan sies å være typiske, eller gjentakende, ved denne skolen.

Den første intervjurunden ble foretatt i perioden 31. august 2005 – 7. september 2005. Tidspunktet var valgt for å forsøke å finne ut hvor langt planleggingen av ny læreplan hadde kommet på trinnet så tidlig som mulig. Den siste runden foregikk mellom 8. mai 2006 og 15. juni 2006. Intervjuene foregikk på skolens møterom og ble tatt opp på båndopptager. Samtidig noterte jeg stikkord. Slik håpet jeg at relevante opplysninger, ord som demper og forsterker innholdet, pauser og så videre kunne fanges opp for om mulig å kunne si om for eksempel uttalelser var skråsikre eller nølende. Intervjuene transkriberte jeg samme dag.

Inndelingen av spørsmålene og presentasjonen av svarene følger intervjuguiden, men svarene fra september og mai forsøker jeg å sammenstille slik at de enklest kan sammenlignes. Slik blir det tydeligere om begrepsforståelsen har endret seg eller om planene er gjennomført. Lesere av denne teksten vil også skaffe seg bedre oversikt over materialet. Alle uttalelsene viser tilbake til hvordan det planmessig jobbes med lesing og hvordan mening dannes på dette trinnet. Ved utarbeidelsen til intervjuguiden brukte jeg Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk, utskriftsdato 24. juni 2005. Forslaget ble forandret litt senere. Noen av formuleringene passer derfor ikke helt med den nyeste versjonen.

4.2.1 Lesing i norsk

Det første intervjuet med norskinformanten foregikk 1. september 2005 på skolens møterom, det andre 31. mai 2006 på samme sted. Etter de innledende frasene startet jeg opp.

Hva tenker du at lesing og leseforståelse kan bety og inneholde som ferdighet i norskfaget på ungdomsskolen? Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesestrategier?

Informanten, som jeg kaller Linn, mener det er bra at lesing kommer mer i fokus, det er ifølge henne en svært viktig ferdighet som har ringvirkninger også til andre fag. Disse utsagnene er hun klar på i begge intervjuene. I intervjuet om høsten presiserer hun også at lesing og skriving henger sammen. Når jeg spør om hva hun mener er forskjellen på studieteknikk og lesestrategier, svarer hun at hun ser på lesestrategier som en del av studieteknikken.

Studieteknikk mener hun er noe mer, og hun trekker læringsstiler inn:

At lesestrategier kanskje er en del av det, av studieteknikken. Studieteknikk ser jeg på som noe mer. Læringsstiler trekker jeg veldig inn der, da. At man blir klar over sine sterke og svake sider og kan velge læringsstrategier ut fra det. Hos oss får de muligheten til å velge mellom en del, undervisningsmetoder og måter å repetere på og bli klar over hva som passer for meg og min læring.

Lesestrategier tenker hun på som skumlesing, finlesing og merke seg overskrifter. I intervjuet om våren trekker hun inn at leseteknikker er viktig for å bli en god leser. Lesestrategier og studieteknikk mener hun henger tett sammen og er ulike måter å angripe stoffet på. De har jobbet med å skumlese, å skaffe seg oversikt før de starter med finlesing. Så har de lest avsnitt for avsnitt. Dette har de øvd en del på dette året. Til tross for denne treningen vil hun ikke si de har formulert noen spesielle mål for lesestrategier i norsk.

Hva legger du i begrepene skjønnlitteratur av høy kvalitet, sakprosa av høy kvalitet, motivasjon til leselyst, skrive lyst, gode lesevaner og opplevelser?

Hensikten med dette spørsmålet er å finne ut hvordan begrepsområdene ble tolket om høsten og om tolkningen har endret seg underveis i året. Når det gjelder "Skjønnlitteratur av høy kvalitet" som var nevnt i Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk (utskriftsdato 24.

juni 2005, s. 1) og som jeg tar med for å illustrere kanons sterke plass, blir de eldre norske forfatterne nevnt. Linn sier det er viktig med ”de fire store”. Men det blir også presisert at det er viktig med lesestoff som kan fenge elevene og at forfatterne er kjente. Det siste intervjuet viser en større bevissthet om at litteraturen må bestå både av eldre og nyere tekster, romaner og fortellende litteratur. Det er også sentralt at forfatterne er populære. Men Linn presiserer også at norsklærerne som oftest støtter seg på tekster som de finner i lærebøkene.

I det første intervjuet nevnes noen ulike sjangrer under ”Sakprosa av høy kvalitet”. Linn er opptatt av at de må finne gode eksempler. I det siste intervjuet gjentas stort sett de samme sjangrene, men også at det er viktig å presentere sakprosa-tekster som ikke er alt for kjedelige, noen som helst har nærhet til elevenes liv.

Kunnskapsløftet fortsetter med motivasjon der leselyst er det første punktet. Linn har flere tanker om dette og nevner også eksempler på hva som kan være fruktbart i undervisningen. I det første intervjuet sier hun at det er viktig å presentere noe spennende som kan fenge og å introdusere ulike smakebiter fra forskjellige forfattere og bøker. Hun uttaler:

De fire store kan brukes, bare ikke i for store mengder og på rett måte. Alexander Kiellands Gift tror jeg kan bli nær. Man må snakke litt med dem (elevene). Ibsens skuespill. Se skuespill på film, snakke sammen.

Men hun mener også at det er viktig å trekke inn nye og mer moderne forfattere og at elevene må få tid og ro til å lese og gjennomføre lesingen. Innfallsvinkler for å vekke motivasjon kan være å se filmatiserte tekster eller utdrag fra disse, snakke sammen og diskutere ulike temaer. Under intervjuet på våren gjentas stort sett det samme, men hun presiserer at små, jevnlig drypp av gode tekster er viktig for å motivere elevene. Hun synes det har lett for å bli lagt for stort fokus på sjangerkunnskap på bekostning av lesing av ulike tekster.

Linn uttaler at å motivere til skrive lyst blant annet kan gjøres ved å lese små utdrag av tekster, bli lest for, vist noen bilder – noe som kan skape følelser hos elevene, eller rett og slett se en film. Det viktigste er at de får sanseinntrykk slik at tankene settes i sving. Ved siden av dette må elevene vite noe om aktuelle virkemidler for hvordan de kan skrive en god tekst.

Forfatterbesøk kan være en god innfallsvinkel til å få elevene i gang med skriving, mener Linn. Dette med forfatterbesøk gjentar hun i intervjuet i mai. Hun refererer til et

forfatterbesøk de hadde på trinnet forrige år. Opplegget ”blåkopierte” de. Ellers er hun nå opptatt av at elevene samarbeider om tekstskriving. Elevene kan ta over hverandres tekster, snakke sammen om dem eller forplikte hverandre på ulike måter.

Når det gjelder å motivere til gode lesevaner, synes hun det er viktig at elevene leser så mye som mulig, samme hva. Å skape grunnlag for lesing på skolen som kan overføres til fritid, står sentralt. Under det neste intervjuet nevner hun også at det er viktig at elevene får mulighet til å oppmuntre hverandre til å gi tips om ulike tekster og at dette kan samles i en ”bank”. Hun mener det er bedre at elevene selv gir hverandre tips enn at lærerne gjør det. For noen elever kan det være tabubelagt å lese. Hvis flere eller mange leser, kan kanskje dette stempelet blekne.

At lesing kan gi opplevelser, har ikke norsklærerne tenkt så mye over ennå, forteller Linn. Personlig mener hun at det er viktig å snakke med elevene om at en bok er en reise – at de kan oppleve noe helt annet gjennom lesing, at de kan drømme seg bort fra hverdagen. Hun tror innlevelse og fordypning er viktig for at elevene skal like å lese. I det neste intervjuet nevner hun filmklipp basert på kjente romaner, forfatterbesøk, dramatiseringer og framføringer av disse som viktige for å bidra til å danne opplevelser.

Hvordan vil dere bidra til å stimulere til leselyst hos elevene i 8. klasse? Hva har dere gjort?

Så går vi over til å snakke om hva lærerne har planlagt å gjøre i det kommende året. I oppfølgingsintervjuet i mai spør jeg om hva de faktisk har gjort. Linn forteller at lærerne på trinnet har planlagt en temadag som skal dreie seg om lesing som de mener skal bidra til å stimulere leselyst hos elevene på trinnet. Der skal ulike aktiviteter gjennomføres, blant annet høytlesing og samtale om bøker. Elevene skal begynne å lese en bok. Lesing av to skjønnlitterære bøker står på planen for skoleåret. I den forbindelse har de tenkt å få til bokanmeldelser samt muntlige framføringer, eventuelt dramatiseringer. Elevene på trinnet skal den ene gangen velge mellom en av fire romaner, det vil si at trinnet deles i fire og ha fire forskjellige ungdomsbøker, romaner som ikke er for tunge, slik at de kan jobbe mer rettet mot bestemte tekster. Norskseksjonen skal lage et eget undervisningsopplegg knyttet mot disse bøkene, blant annet med dramatiseringer. I mai forteller Linn at når det gjelder gjennomført praksis, ble det foretatt en lesetur på høsten til et militært fort i nærheten av skolen. I bunkersene foregikk høytlesing, ”litt sånn skummel lesing”, forteller hun. Videre leste

elevene sin egen roman som de valgte der ute. I forhold til litteraturlesingen prøvde de å tenke temabasert. Et av temaene var helter og antihelter, og elevene leste eller fikk høre utdrag fra *Jeppe på Bierget*, *Pelle og Proffen* og om superhelter fra tegneserier. I den forbindelse dramatiserte lærerne et lite utdrag fra *Jeppe på Bierget*, noe som slo godt an, ifølge Linn. Denne turen var vellykket, og lærerne vil gjerne gjøre det samme om igjen senere. En annen metode de har brukt, er å lage ”mine venner-notater” om hovedpersoner i tekster. Elevene skal finne ut hvordan de tror hovedpersonen er – venner, interesser, hans store frykt og så videre. Poenget er at elevene skal forestille seg hovedpersonen som en levende person. Metoden er mye av det samme som ”den varme stolen” øvelser (Ilsaas, 1999). En elev er en sentral person i teksten, de andre elevene på gruppa stiller vedkommende spørsmål som skal besvares. Slik går elevene inn i en rolle som om de var personen de har lest om. Flere kan bli inspirert av en slik innfallsvinkel, mener Linn, både leselyst og skrive lyst kan utvikles og motiveres slik. En annen metode som har vist seg å være fruktbar med dette for øye, er å la elevene få en brødbit hver seg. Denne skal de lukte på, føle på, smake på for deretter å beskrive opplevelsen så nøyaktig som mulig, gjerne med sammenligninger. Neste øvelse kan være at elevene skal beskrive hverandre. Sansene vekkes til live ved å lukte, smake og ta på. Da kan det for mange være lettere å skildre og beskrive det som skjer her og nå, sier hun.

Hvordan vil dere bidra til å utvikle gode lesevaner hos 8. klassingene? Hva har dere gjort?

Lærerne har planlagt en lesedag som tidligere nevnt. Foreløpig er dette alt som er planlagt i norskfaget. Linn refererer til samfunnsfag og planlagt avislesing som lekser. I mai forteller hun om at elevene har hatt generelt om studievevaner, om å skaffe seg oversikt og deretter skumlese. En slik tilnærming har også vært øvd på i de andre fagene, spesielt samfunnsfag og kristendoms-, religions- og livssynskunnskap.

Hvordan vil dere bidra til å utvikle hensiktsmessige lesestrategier både når det gjelder skjønnlitteratur, sakprosa og leksestoff? Hva har dere gjort?

Linn refererer til studieteknikk når jeg spør om planlagt praksis i lesestrategier; skumlese, fordype seg, trekke ut viktige deler og forstå at ikke alt er like vesentlig i en tekst, lese overskrifter, danne seg bilder av hva som kan være under overskriften, skape sin egen indre monolog, gjenta innholdet for seg selv. De har planlagt å begynne med veiledning i dette allerede uka etter intervjuet. Blant annet så skal arbeidsøktene brukes til å spørre elevene om

hvordan de jobber og til å veilede dem til å ta i bruk ulike teknikker eller strategier når de leser. De har også vurdert å la elevene skrive logg om hvilke metoder som fungerer for den enkelte i ulike situasjoner. På slutten av skoleåret forteller Linn at de egentlig har gjort lite for at elevene skal utvikle hensiktsmessige lesestrategier. Hun sier:

Det har vi hatt lite av egentlig, bortsett fra dette med studieteknikk og finlesing, skumlesing, ellers har vi ikke hatt noe spesielt om strategier.

Hvordan vil dere bidra til at elevene skal forstå sin egen utvikling som leser? Hva har dere gjort?

Linn mener at elevene for eksempel kan benytte seg av loggskriving med personlige mål, både i norsk og andre fag for å få en større forståelse for egen leseutvikling. Her kan de presisere hva de skal bli bedre i og om de kan konsentrere seg mer om teksten slik at de kan få med seg mer av innholdet, lese raskere og så videre. Loggskrivingen kan de samle i en mappe. Allerede denne uka skal elevene skrive logg om de ulike måtene de har lært på de første 14 dagene. Planen er å samle inn loggen. I mai sier Linn at lite spesielt er gjort bortsett fra en logg de skrev i begynnelsen av skoleåret. Men det har ikke blitt til noe mer.

Hva vil du konkret gjøre for å bidra til at elevene får opplevelser gjennom skjønnlitteratur? Hva har dere gjort?

Linn forteller at de vil dramatisere, snakke om tekster, sette seg inn i hovedpersonenes liv, og elevene må få nok tid til å lese.

Vi har ikke har lagt opp til mange tekster. I den nye læreplanen står det heller ikke noe antall, mener vi skal tenke mer kvalitativt, men det er klart vi må prøve oss ut, vi må se etter hvert. Det er veldig opp til oss. Heller færre og nøye utvalgte.

I det neste intervjuet forteller hun blant annet om dramatiseringer og ”den varme stolen” øvelser, som tidligere nevnt.

Hva vil du konkret gjøre for at elevene skal forstå seg selv og samfunnet? Hva har dere gjort?

Linn refererer til samfunnskunnskap og planene der når det dreier seg om å forstå seg selv og samfunnet. Der er det planlagt vanlig undervisning, det vil si at de fleste elevene får gjennomgang i storklasse, cirka en time per uke, de andre i differensierte grupper. På våren forteller hun at det har vært en del drøfting om dette i samfunnsfag og kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, men ikke i norsk.

Hvordan tenker dere at lesing av sammensatte tekster kan foregå, spesielt med tanke på begrepsutvikling, logisk resonnement, problemløsning? Hva har dere gjort?

Når det gjelder lesing av sammensatte tekster og sakprosa, forteller Linn at seksjonen ikke har diskutert hvordan de skal jobbe med de nevnte områdene. Men hun er bevisst på at stadig lenger tekststykker i matematikk med ulike vanskelige ord og begreper samt tekster bestående av ulike statistikker og tabeller, er problematisk for mange elever. Hun mener de skal prøve å få til trening i dette når de jobber med sakprosa. I mai forteller hun at de ikke har jobbet bevisst strategisk med begrepsutvikling som nevnes under "Å regne". I de nye lærebøkene hun har sett på, mener hun dette er dårlig dekket. Elevene har imidlertid jobbet litt med problemløsning gjennom et prosjekt om hvordan deres eget nærmiljø har blitt dekket av mediene. Der skulle de lage sin egen problemstilling og komme fram til et svar. I dette arbeidet kan nok flere av gruppene ha jobbet med problemområdene nevnt over.

Hva skal dere gjøre for at elevene skal kunne delta i valg av litteratur og leseaktiviteter og begrunne disse valgene? Hva har dere gjort?

Linn forteller at lærerne skal velge den første boken for elevene. Den neste velger de selv etter jul. I tillegg har de tenkt å finne og bruke tekster fra nettet, gi dem ressursider på nettet. Lærebøkene er de gamle, og noen tekster vil de bruke derfra, men også finne blant annet noveller fra andre steder. I mai formidler Linn at planene ble noe endret. Elevene fikk velge mellom et sett av bøker lærerne hadde valgt ut på leseturen tidlig på høsten. Etter jul hadde de også en litteraturperiode. Da fikk ikke elevene noen valgmulighet. Men under novelleperioden på slutten av året lagde lærerne to sett hefter som elevene kunne velge mellom. Hvert hefte bestod av fem til seks noveller av ulik vanskegrad. Det var stort sett samme tema som ble omhandlet. Det ble noe samtale elevene imellom om hvilket hefte og noveller de hadde valgt, noe Linn mener var positivt.

Hvordan skal elevene få mulighet til formidle leseerfaringer og leseopplevelser? Hva har dere gjort?

Dette har ikke lærerne tenkt så nøye på helt i begynnelsen av september. Men elevene skal framføre muntlig, blant annet bokanmeldelser, dramatisere, samtale om tekster de leser. I mai forteller Linn at elevene har hatt en muntlig bokanmeldelse dette skoleåret. Resultatene når det gjelder leseerfaring, stiller hun seg tvilsom til.

*Jeg vet ikke hvor mye de får ut av sånt, når det gjelder å spre leseerfaring og sånn.
Det kan kanskje bli for styrt av sånt, så når de får en mal for bokanmeldelse fra oss.
For å få leselyst, kanskje bare skrive en bokanmeldelse punkt for punkt? Fint og fått til
noen dramatiseringer, og bilder og film er kanskje mer motiverende?*

Hva har dere planlagt og gjennomført når det dreier seg om å lese bilder?

Å lese bilder blir sett på som en inspirasjonskilde før skriving, som igangsettere, sier Linn. Hun mener ulike mennesker leser bilder forskjellig. Under intervjuet i mai kommer det fram at ingenting er blitt gjort i norsk når det gjelder å lese bilder. Det har derimot blitt jobbet noe med dette i kunst og håndverk.

Hvordan har dere planlagt å bruke biblioteket? Hvordan har dere brukt det?

Ingen konkrete planer er foreløpig knyttet til biblioteket når det første intervjuet finner sted. Men hele trinnet har så langt hatt omvisning og fått utdelt bibliotekkort på skolebiblioteket. De har så langt snakket om å ta elevene med til hovedbiblioteket i nærmeste by. Under intervjuet på slutten av skoleåret forteller hun at biblioteket ble brukt under prosjektarbeid og da elevene valgte seg en roman. Det har ikke blitt organisert skolebesøk til hovedbiblioteket.

Hvordan vil dere bidra til at elevene finner mening i de ulike tekstene de på ulik måte skal tilegne seg på ungdomsskolen? Hva har dere gjort?

Når det dreier seg om meningsdannelse, svarer Linn at de vil plukke ut relevante tekster som sier noe om elevenes hverdag slik at de kan identifisere seg selv. I skjønnlitterære tekster er det viktig at de kan identifisere seg med hovedpersoner. Sakprosaen bør omhandle temaer de

kan forstå og har muligheten til å sette seg inn i. Men norsklærerne vil ikke begrense tekstutvalget til bare tekster for ungdom. Ellers blir det igjen presisert at det ikke dreier seg om å rase igjennom et større antall tekster, men at det må gis tid og rom til forståelse og refleksjon om innholdet og meningsdannelsen:

Skal heller ikke haste igjennom, elevene må få tid til å bearbeide tekstene. Skal ikke være slik at de skal svare på fire spørsmål som de skal svare på til neste gang.

Lærerne må også ha god kjennskap til de tekstene som elevene skal lese slik at de kan komme med gode spørsmål og tilbakemeldinger til dem. Det som har blitt gjort dette året, forteller Linn, er at lærerne sammen med elevene har myldret litt rundt titler til novellene som har blitt lest. Deretter har de snakket en del rundt tematikk, budskap og fått elevene til å sette seg noe inn i hovedpersoners situasjon, forstå noe om hvordan de er. Elevgruppen har vært på omtrent 20-25 personer. Det har blitt flere fruktbare samtaler.

Hvordan vil dere bidra til at elevene kan trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper, erfaringer i stoffet de skal tilegne seg? Hva har dere gjort?

Linn svarer at norsklærerne planlegger å velge ut gode tekster som er relevante for elevene. På slutten av skoleåret forteller hun at de blant annet i novelleutvalget har lagt vekt på at personene skal være unge og at temaene har vært forelskelse, kjærlighet, homofili og mobbing, altså noe de kan identifisere seg med.

Vi har lest en novelle sammen. Så har vi først idémyldra rundt tittel før de hørte novellen, sånn at de kunne bli kjent med novellen. Så har vi snakka rundt tematikk, budskap, fått dem til å sette seg inn i personene sin situasjon, forstå noe om åssen de er. Det har egentlig vært fruktbare samtaler.

Hvordan planlegger dere å utnytte strukturen i tekstene? Hva har dere gjort?

Vi går over til å snakke om metabevissthet og hvordan lærerne planlegger å utnytte strukturene som ulike tekster i ulike sjangere er satt sammen på. På dette området har lærerne ingen planer. Jobbing med metabevissthet rundt læringsstrategier har de drevet med som tidligere omtalt, bevissthet med tanke på om elevene leser overskrifter, skumleser, leser

grundig. Under intervjuet i mai forteller Linn at de jo har lært elevene hvordan de bygger opp tekster i ulike sjangere, både ulike skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster.

Hvor har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise og veilede elevene når det gjelder å utvikle lesekompetanse?

Lærerne på trinnet har så langt ikke fått noen form for opplæring eller kompetansheving på dette området, sier Linn. I løpet av året har imidlertid en av norsklærerne på trinnet deltatt på et metodekurs som dreide seg om lesing av skjønnlitteratur. Innholdsmessig kan dette også overføres til å brukes i andre muntlige fag. Metoden har delvis blitt tatt i bruk mot slutten av skoleåret.

Slik som Linn forteller om arbeidet med implementering av lesing i norsk, oppsummerer jeg teksten ved hjelp av Michael Hallidays inndeling:

Intervjuene og hvordan de ulike begrepene om lesing fra Kunnskapsløftet forstås og tolkes (mentale prosesser):

Slik jeg tolker Linns forklaringer, synes det som om mye er uklart rett etter oppstart av skoleåret, for eksempel hva hun legger i begrepene studieteknikk, læringsstiler og lesestrategier. Inntrykket bedrer seg litt i intervjuet i slutten av mai. Men noe virker fortsatt uklart, spesielt når det gjelder lesestrategier. For at tekstene skal ha mening for elevene, betyr det at tekstene må ligge tett opp mot elevenes egne liv. De ”fire store” nevnes som aktuelle, men at det også er viktig å trekke inn nyere og populære forfattere. Gode lesevaner retter seg i stor grad mot skjønnlitterære tekster, å lese mye uansett hva. Men hun nevner også at det er viktig med kvalitet framfor kvantitet.

Handlingsprosesser. Hva de enkelte planlegger å gjøre i det gjeldende fag og hva som har blitt gjort (materielle prosesser):

Når det gjelder evne til forandring, det vil si planlagt praksis, presenterer Linn en del tanker og ideer som norsklærerne på trinnet har på ulike områder som Kunnskapsløftet sier noe om. I det første intervjuet nevner Linn flere elementer som kan bidra til å bevisstgjøre elevene; se film som er basert på ulike romaner, eller filmutdrag fra slike, lære elevene om virkemidler i ulike sjangere og slik bevisstgjøre dem, legge til rette for samtaler – da må elevene sette seg inn i et tema. Det har blitt satt noe fokus på opplæring i ulike sjangere og oppbygging med

virkemidler. Dette kan allerede nå og etter hvert enda mer bevisst utnyttes av elevene i arbeidet med meningsdannelsen. Lite konkret arbeid er gjort med tanke på lesestrategier. Fokus ligger på læringsstiler – elevene skal først og fremst bli bevisste på hvilken personlig læringsstil de responderer best på. Men det jobbes noe med studieteknikk som innholdsmessig ser ut til å bety det samme som strategisk lesing. Systematisk og strukturert jobbing med lesestrategier, å bli seg bevisst på en fornuftig strategibruk i lesing, gjøre egne og greie valg med tanke på å utvikle best mulig forståelse, har det vært jobbet lite med. Elevene har fått trening og bevisstgjøring i skumlesing, fordypning, finne viktige områder i tekstene, overskrifter og gjenta det de leste. Noen av ideene som kom til uttrykk høsten 05, har blitt gjennomført i løpet av skoleåret, men Linn forteller om flere planer det ikke har blitt noe ut av.

De faktiske forsøk på gjennomføring av ulike momenter fra Kunnskapsløftet har i vesentlig grad dreid seg om arbeidet rundt skjønnlitterære tekster og ulike forsøk på motivering og aktivisering av elevene. Unntaket er satsningen på forskjellige lesemåter som det også fokuseres på i de andre fagene, først og fremst noen uker om høsten. Innfallsvinklene er forskjellige til de skjønnlitterære tekstene. Det kommer fram lite om hvordan det jobbes med faglitteratur, for eksempel litteraturhistorie og språkhistorie. Inntrykket jeg sitter igjen med, er at det foreløpig er liten konkret bevissthet om strategier i arbeidet med å skape mening fra tekst når det gjelder sakpregede tekster i norsk. Arbeidet med læringsstiler ser ut til å stå i fokus. Når jeg ser på årsplanen i norsk, står studieteknikk og læringsstiler oppført som et sentralt moment i tre uker tidlig om høsten i 8. klasse. Linn forteller om at fagplanen har en temabasert tilnærming, og flere ulike strategier har blitt benyttet. Flere av disse kan knyttes mot strategiplanen "Gi rom for lesing" (2005) som gir glede og opplevelser en sentral plass. Norskplanen i Kunnskapsløftet trekker fram leselyst og opplevelser. Metoder som brukes ved litteraturlesing kan være "Den varme stolen" og "Inn i teksten". Disse inkluderer samtaler om teksten og egne tanker og tolkninger verdsettes. Skriveoppgaver knyttes også vanligvis til dette tanke- og refleksjonsarbeidet. Videre fikk elevene velge egen roman, velge mellom to ulike novellehefter, det ble arrangert lesetur og lærerne har dramatisert. Elevene har jobbet med ulike sjangertrekk i fortelling og eventyr. Når det gjelder tilnærming til sakpregede tekster, er de rapporterte metodene langt mer begrenset; gjennomgang der elevene først kunne velge selv, men deretter ble plassert i ulike grupper fordi de "glemte" hvilken gruppe de tilhørte (jamfør læringsstiler og auditiv, taktil, visuell, kinestetisk). I tillegg til dette har elevene jobbet med ulike sjangertrekk i intervju noe som kan være med å fremme logisk

raisonnement nettopp fordi en slik sakpreget tekst har en klar struktur med punkter og oppklarende spørsmål fra en intervjuer. Linn rapporterte ikke om spesielle ting som ble gjort når det gjaldt hvordan elevene kan forstå sin egen utvikling som leser og når det gjaldt hvordan regning ble integrert i norsk. Loggskrivning og arbeidsmappe nevner ikke Linn noe spesielt om i det siste intervjuet. Bortsett fra at det har ikke blitt gjort noe med gjennomføring på området.

Følelsesmessige utsagn/utbrudd, positive og negative (relasjonelle prosesser):

Det kommer tydelig fram at det er stor interesse og motivasjon for å jobbe med ny læreplan. At lesing vektlegges i Kunnskapsløftet, er Linn klart positiv til. Betydningen av å kunne lese vil også ha betydning i andre fag.

4.2.2 Lesing i matematikk

Det første intervjuet ble holdt 7. september 2005, det andre 24. mai 2006.

Hva tenker du om at lesing og leseforståelse har blitt en del av de grunnleggende ferdighetsmålene i matematikk? Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesestrategier?

Det viser seg at Kristine, som jeg kaller denne informanten, i utgangspunktet er sterkt negativ til at faget etter hvert inneholder så mye lesing. Lange og ofte kompliserte tekststykker fører til at flere elever enn ellers gir opp å løse stykkene. Flere av disse ville fint ha klart å få dem til hvis stykkene hadde hatt mindre skrift.

Det er mye i matematikk elevene kan forstå, men på grunn av all teksten skjønner de ikke hva det dreier seg om.

Tekststykkene må være formulert på en måte slik at det ikke er vanskelig å forstå hva det er man egentlig spør etter. Men når det er sagt, stiller hun seg positiv til at ferdighetsmålene i matematikk også inneholder lesing. Leseforståelse er viktig også i matematikk, det er de store leseoppgavene hun er imot. Mål for dette har faglærerne ennå ikke formulert.

Begrepsinnlæring har de imidlertid alltid jobbet bevisst med i matematikk, forstår ikke elevene hva de matematiske begrepene betyr, vil de få problemer med faget, mener Kristine.

Vi øver jo, prøver å være helt konkrete, vi spør jo etter hva en prosent og hva en sum er og slike ting. Og de derre begrepene det må de vite hva er!

I siste halvdel av mai forteller hun at matematikklærerne fortsatt ikke har jobbet spesielt med noen overordnede, strategiske eller bevisste mål når det gjelder lesing i faget. Og fortsatt er frustrasjonen stor med tanke på problemene flere elever møter i forbindelse med innfløyte tekststykker.

Hvordan definerer matematikkseksjonen "Å kunne lese" i matematikk?

Kristine mener det ikke har noe med antall ord i minuttet å gjøre når det gjelder matematikk, men rett og slett om elevene forstår det som står, at de skjønner teksten. Under intervjuet om våren presiserer hun nærmere at det vanligvis betyr lite om elevene leser gutt i stedet for gutten. Hun eksemplifiserer:

Vår dyslektiker kan ikke lese, men han skjønner det som står der, med litt hjelp. Det er viktig å forstå det de leser. Viktig å få klarhet i begreper.

Hvordan vil seksjonen konkret bidra til at elevene skal utvikle hensiktsmessige læringsstrategier når det gjelder lesing i matematikk? Hva har dere gjort?

Kristine forteller at årsplanen ennå ikke er ferdig, og at de har tenkt å legge inn noe der. Videre jobber de med å bryte ned treårsbolken i planen. Mattelærerne er bevisste på at de ikke bare skal kopiere og bruke den gamle læreboka med dens progresjon. Det er problematisk å få elevene til å forstå at matematikk har med den virkelige verden å gjøre.

Vi prøver å trekke inn elevenes egen bakgrunn og kunnskaper. Om det er noe. En forbannelse at 50-ører og 25-ører har forsvunnet ut av systemet. Det synes jeg har blitt mye vanskeligere – det at vi ikke lenger har disse pengene, og det i det hele tatt å få elevene til å skjønne at matta har med den praktiske hverdagen å gjøre, det er også noe det må jobbes mye med.

Under intervjuet i mai forteller Kristine at det ikke er gjort noe spesielt når det gjelder å utvikle arbeidet med lesestrategier. Når det gjelder differensiering, er elevene på trinnet delt

inn i ulike grupper avhengig av deres sterke og svake sider. En av gruppene jobber mer strategisk med læringsstrategier enn de andre, det vil si at elevene beskjeftiger seg mye med ulike former for læringsstiler, kommer det senere fram (jamfør eksemplene fra kapittel 4.1.2). Det snakkes og jobbes mye med hvordan lærerne kan hjelpe elevene til å lære best mulig. Derfor har lærerne også skjevfordelt rettebyrden mellom seg; læreren som utarbeider det meste av materialet til arbeidet med læringsstiler, retter lite, de andre desto mer. Et annet mål er å få elevene til å lage ulike ”matematikk-plakater” som skal henge rundt på veggene. Her tenker hun at ulike formler og begrepsforklaringer presenteres. Lærerne har også vurdert å ha ”gloseprøve” i matematikk. Elevene skal forklare, eventuelt eksemplifisere forskjellige matematiske ord og uttrykk. Ellers gir Kristine sterkt inntrykk av at ressursene bremser opp for hva som kunne vært gjort. Kun noen få elever går for egen maskin, og de jobber svært selvstendig, men selv disse er lite bevisste på hvordan de lærer godt, målene deres er kortsiktige; å klare ukeplantesten. Situasjonen har også blitt dårligere etter jul. Tidligere hadde de ressurser tilgjengelig til å høre elevene muntlig til for eksempel prøver, nå må de eventuelt gjøre det på bekostning av for- og etterarbeid. Lærerne har ikke hatt noen bevisst strategi på hvordan skal hjelpe elevene til å forstå de sammensatte tekstene i matte. Men de hjelper elevene med lesing og gjennomgang trinn for trinn så langt tiden rekker.

Hvordan bidra til at elevene finner mening i tekstene? Hvordan bidra til at elevene kan trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper, erfaringer i stoffet de skal tilegne seg? Hva er gjort?

I tillegg til det som allerede er nevnt, er planen å sette seg ned sammen med elevene og forklare i arbeidsøktene. Dette har de gjennomført, forteller hun i intervjuet i mai. Hun mener at organiseringen med flere arbeidsøkter med ulike lærere til stede i løpet av uka, gir gode muligheter for de som ber om hjelp, blant annet til å lese sammensatte tekster. Hun har inntrykk av at elevene har vanskelig for å koble det de leser til noe praktisk i den virkelige verden. Målestokk, liter og lengde og så videre blir alle teoretiske størrelser som elevene ikke forstår den virkelige betydningen av. Abstraheringsprosessen hos de unge går sent. Ofte virker det som om elevene blir tillært negative holdninger hjemmefra i faget. Derfor føler hun det kan bli vanskelig å få elevene til å trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper og erfaringer i stoffet de skal tilegne seg.

Hvordan planlegger dere å jobbe med lesestrategier og metabevisssthet? Hva har dere gjort?

Kristine begynner å snakke om læringsstrategier og hvordan lærerne hele tiden prøver å innprente: ”Hvordan lærer du best?” De presiserer om det er ved å sitte og lese selv, om det er ved å få stoffet forklart, om det er ved å se på bilder og helheter. De har prøvd å få til fire forskjellige rom der samme stoff blir gjennomgått, men på forskjellige måter. Tilbudet var fire ulike måter å gjennomgå nytt stoff på: Ordinære gjennomganger, det vil si lærerstyrte, tilnærminger på egenhånd med musikk, de elevene som selv ville, kunne bli lest for hver uke og til sist kunne elevene få være med på PowerPoint-framvisninger med bruk av mange bilder og der helheten – en holistisk tilnærming – var viktig. I høsthalvåret gjennomførte de en periode med bevisst jobbing på området. Etter at alle elevene hadde prøvd ut de fire forskjellige måtene, ble de spurt om hvordan de selv lærte best, de ble testet, refleksjon var sentralt. Da var tanken at elevene i framtiden skulle benytte seg av det tilbudet som eksisterte med den strategien de responderte best på i gjennomganger av nytt stoff. Men etter en stund husket ikke elevene hva de hadde valgt. Kristine virker noe oppgitt; dette må det jobbes med hver uke, ellers forsvinner det hos mange av elevene. I begynnelsen av høsthalvåret fikk elevene selv velge hvordan de ville gjennomgå nytt fagstoff, etter hvert fungerte dette dårlig, og lærerne måtte bestemme for elevene. Kristine stiller seg tvilende til bevisstheten hos elevene også av en annen grunn: Hvor mange velger å lytte til gjennomganger ut fra et makelighetssyn?

Ellers er hun bevisst på at nettstedet med matte blir dårlig utnyttet. Hun mener det er mye godt stoff å hente. Men det viktigste hun har observert, er at elevene faktisk leser når de får jobbe med matte på data. Kristine synes heller ikke at flertallet av elevene er så flinke til å lese sammensatte tekster. Men noen får det fint til. Igjen er det positivt med data; Excel klarer de fleste å bruke på en god måte. Fordi det synes som om mange elever er svært visuelle, brukes mye bilder i forklaringene i matematikk. Ellers anbefaler lærerne elevene å skrive i regelbok. Matematikklæreren uttaler hun er oppgitt:

Det går sånn tid til andre ting i forhold til hva du kunne tenkt deg å ha gjort!

Hvor har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise/veilede elevene når det gjelder å utvikle lesekompetanse?

I begynnelsen av september forteller hun at ingen har vært på kurs om emnet. Matematikk- og naturfaglærerne forsøker å planlegge noe på tvers av fag så sant det passer. På årsplanen

forsøker de å tilpasse tverrfaglighet. Ellers er ukeplanen et sentralt styringsdokument også for lærerne. De leser hverandres mål og samarbeider og utveksler kompetanse. Men generelt mener Kristine at lærerne er for dårlige til å utnytte mulighetene de har her. En strategi de har planer om å utnytte, er å bruke rutenett for å organisere opplysninger i blant annet ulike former for tekststykker. Kristine presiserer at lærerne ikke alltid er like bevisste på de ulike strategiene de bruker. Målet må være økt bevissthet om lesestrategier både hos lærere og elever. I mai forteller denne læreren at de fortsatt ikke har fått hjelp fra kommunen sentralt eller vært på andre kurs. Men hun har vært med i en gruppe i kommunen som hadde som mål å bryte ned målene i kunnskapsløftet til de ulike trinnene. Men dette hadde de allerede gjort på trinnet.

Intervjuene og hvordan de ulike begrepene om lesing fra Kunnskapsløftet forstås og tolkes (mentale prosesser):

”Å lese” betyr å forstå hva som står, skjønne innholdet i en tekst. Det samme svaret uttrykkes eksplisitt i begge intervjuene. Ulike begreper om læring går igjen i ulike sammenhenger; studieteknikk, læringsstiler, læringsstrategier og lesestrategier. Forståelsen for hva spesielt lesestrategier betyr, virker noe uklart. Begrepet blandes sammen med innholdet som ligger i læringsstiler.

Handlingsprosesser. Hva de enkelte planlegger å gjøre i det gjeldende fag og hva som har blitt gjort (materielle prosesser):

Lite har blitt planlagt når det gjelder en bevisst og strukturert tilnærming til strategier i forbindelse med tekstlæring. Imidlertid planlegges og jobbes det mer med læringsstiler. Lærerne har planlagt og er i ferd med å gjennomføre et slags kurs for elevene i ulike måter å gjennomgå nytt lærestoff på. Arbeidet med læringsstiler og å bevisstgjøre elevene på hvordan de lærer best, har vært viktige satsningsområder; høre, se (PowerPoint-framvisninger), bruk av taktile læringsmidler og også tilpasninger til de kinestetiske elevene. Målet var at elevene skulle bevisstgjøres på hvordan de husket og lærte best mulig. I etterkant fikk elevene mulighet til først å velge mellom fire ulike former eller stiler i gjennomgangen. Dette fungerte imidlertid dårlig, så lærerne måtte velge hvilken stil de ulike elevene skulle bruke etter en test de hadde i etterkant av kurset i læringsstiler. Å lese betyr å forstå, uttrykte Kristine uttrykkelig. Hvordan en slik forståelse skal oppnås uttrykkes imidlertid noe mer vagt. Det at lærerne så ofte de kan setter seg ned sammen med elevene og forklarer, samtaler om strategier for å forstå og strukturere informasjon som tekstene i matematikk gir, virker som en av de

strategiene som er best gjennomført av matematikklærerne. Når det gjelder lesing for øvrig, forsøker lærerne å vise elevene hvordan de kan trekke inn tidligere kunnskaper og eget liv for å gi mening til tekstene. De planlegger og jobber med å knytte matematikken til den virkelige verden. Lærerne på trinnet har også forsøkt å nivådifferensiere blant annet ved å utnytte mulighetene som finnes i læringsstiler. I den forbindelse prates det også mye om bevisstgjøring av elevene når det gjelder å forstå noe om hvordan de lærer best: å lese alene, å få lærestoffet forklart, å se på bilder og helheter, å bruke hjelpemidler fra læringsstiler. Kristine gir klart uttrykk for at hun synes mange elever er flinke til å lese og forstå grafer og lignende i Excel. Bruk av data har fengst bra, da leser elevene. Hun mener at både lærere og elever må jobbe mot større bevissthet når det gjelder lesestrategier.

Følelsesmessige utsagn/utbrudd, positive og negative (relasjonelle prosesser):

Informanten gir innledningsvis klart uttrykk for å ha en negativ holdning til mange og ofte lange tekststykker i matematikk. Hun har tidligere prøvd å påvirke ulike aktører som lager oppgaver til å redusere tekstmengden. Når det er sagt, stiller hun seg positiv til at lesing har blitt et av de grunnleggende ferdighetsmålene i matematikk. Det mener hun er nødvendig. Ellers gir hun tydelig uttrykk for bekymring når det gjelder ressursituasjonen i skolen. Det skjæres ned på ressurstildelingen til skolene til tross for at det loves mer fra myndighetene. Tilbudet til elevene blir dårligere, og det er først og fremst de lesesvake som taper. I den forbindelse kommer det flere store sukk; alt tar tid, og når ressursene stadig blir mindre, krever prosessen med lesing og meningsskaping enda mer fra de lærerne som er på trinnet til enhver tid. Hun gir også inntrykk av at lærerne kan bli flinkere til å utnytte tverrfaglige muligheter. Kristine er oppgitt over at abstraheringsprosessen går så langsomt; elevene klarer ikke å knytte matte, som de oppfatter svært teoretisk, opp mot den virkelige verden.

4.2.3 Lesing i naturfag

Det første intervjuet foregikk første gang 7. september 2005, andre gang 8. mai 2006.

Hva tenker du om at lesing og leseforståelse har blitt en del av de grunnleggende ferdighetsmålene i naturfag? Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesestrategier?

Informanten som representerer faget på trinnet og som jeg i det følgende kaller Bernt, mener det er helt riktig at lesing nå eksplisitt har blitt et av målene for naturfag og også de andre

fagene, i den nye planen. Han sier det er en basisferdighet og et handikap for dem som ikke mestrer dette. Ferdighet i lesing i naturfag betyr å kunne lese en gitt tekst og å få med seg innholdet og forstå det. Etter hans mening er det en form for kommunikasjon som medfører store problemer hvis elevene ikke mestrer det. Derfor bør alle fag ha et ansvar for opplæring i lesing, ikke bare norskfaget. Under oppfølgingsintervjuet i mai, gir han uttrykk for det samme. I tillegg trekker han inn studieteknikk og fremhever at hvis elevene skal nå målsettingen om å ta ”ansvar for egen læring”, må de kunne noe om studieteknikker og være i stand til å bruke dem under innlæring av fagstoff. Mål for lesing har naturfaglærerne ikke spesifisert enda. Men fordi det er mye tekst å lese og mange vanskelige begreper i faget, gjennomgås alltid nytt stoff for de fleste. Noen få velger å sette seg inn i det selv. Han presiserer at alle oppgavene er basert på at elevene kan lese og forstå det de leser. Men det har allikevel blitt gjort lite i faget med tanke på leseopplæring og mål.

Alle oppgaver er jo basert på at de kan lese. Så det er mye lesing i naturfag. Så mye leseopplæring er det vel ikke. Men det er mye lesing. Og de må forstå det de leser for å kunne greie å svare. Så egentlig tar vi det vel litt for gitt at de kan det.

Til tross for at det ikke eksplisitt er utformet mål, jobber elevene med ulike strategier som å gjenfortelle nytt stoff, å plukke ut de fem viktigste punktene fra teksten de leste, å lese for så å gjenfortelle innholdet til en annen elev. Hvis elevene leser for sakte eller ikke forstår det de leser, blir de sendt på lesekurs i regi av spesialpedagogen ved skolen. Dyslektikere får lydbøker. I mai forteller han at lite har blitt gjort med å formulere konkret mål for lesing i faget på årsplanen, men naturfaglærerne har sammen med de andre lærerne jobbet konkret med ulike strategier som nevnt tidligere. Dette var målsatt på ukeplanen de første ukene; presentasjon av en ny strategi for hver uke. Bernt gir uttrykk for at ikke alle mestrer dette enda, derfor burde de ha jobbet mer med det.

Hvordan definerer naturfagseksjonen begrepene samle informasjon, tolke, reflektere, sammenhengende tekster, ikke-sammenhengende tekster? Hvordan har praksis blitt knyttet opp mot begrepene?

Når det gjelder å samle informasjon, tenker han at det må dreie seg om læringsstrategier og lære seg hvordan elevene kan trekke ut essensen av det de leser, og han refererer igjen til de ulike innfallsvinklene og strategier som tidligere nevnt. I mai virker han mer usikker på hva

som ligger i formuleringen, men de har jobbet med forståelse i gjennomgangene hver uke, ulike ord og begreper har blitt forklart da. Han forteller at elevene i forkant av uketestene blant annet spiller ”Gris” for å høre og drille hverandre i ukens lekse. Flere av elevene er også flinke til å fortelle og forklare hverandre innholdet i en tekst. Ellers forsøker de hele tiden å bevisstgjøre elevene på om de først foretrekker å se helheten eller delene i arbeidet med tekstforståelsen, en holistisk eller analytisk tilnærming.

Altså, vi jobber jo egentlig med det, men vi er ikke noen rasere på det. Men trinnet er jo opptatt av det, hvordan vi skal legge det fram og... på flere forskjellige læringsstiler og sånn.

Tolkingen av et innhold gjør ofte lærerne når de gjennomgår. Det samme gjelder ord og begreper. Forekommer det vanskelige begreper i arbeidsoppgaver, spør elevene hverandre eller lærerne. Men Bernt presiserer at det ikke finnes noen spesiell strategi fra lærernes side. Om våren gjentar han i vesentlig grad det samme, men i tillegg presiserer han at det stort sett er frivillige gjennomganger for mange av elevene. Det differensieres i forhold til hvem som kan jobbe på egenhånd. Sent på høsten ble en del elever som jobbet dårlig og forstyrret andre mye, satt i en egen gruppe. Der fikk de faste gjennomganger og timer på faste rom. Vil de ut av gruppen, må de søke skriftlig til trinnet. Atferd og innsats legges til grunn om søknaden skal bli positivt behandlet på trinnmøtet. Den ukentlig testen gir ofte en god indikasjon sammen med observasjon om eleven er moden for et større ansvar.

Om høsten mener han refleksjon dreier seg om læringsstrategier, plukke ut det som er viktigst i de ulike tekstene. Når elevene klarer det, må de reflektere rundt det de leser. Ellers forteller han at de har og skal ha ulike mål på ukeplanen som sier noe om hva lærerne synes er sentralt de ulike ukene. I mai forteller informanten at de har vært ute i naturen når det har vært naturlig. Der har elevene funnet ulike ting som de har jobbet og reflektert videre over i en større sammenheng, og de har studert for eksempel bekken og sjøen, observert og tatt ulike prøver. Når det gjelder laboratorieforsøk, har elevene lagd hypoteser for så å finne ut hva som skjer i virkeligheten. I etterkant skal de skrive rapporter der de forklarer hva som skjedde og hva de lærte av forsøkene. Laboratorieforsøk har de stort sett hver uke. Dette blir de vurdert etter. At elevene forklarer hverandre et teoretisk stoff, inneholder også refleksjon, de må forstå det de sier og kunne forklare ekstra og/eller svare på spørsmål fra medelevene. Bernt forklarer at naturfagseksjonen ikke er så veldig flinke når det gjelder å jobbe strukturert og

bevisst i forhold til læringsstiler ”og sånn”, men han uthever at trinnet er opptatt av det, og at det kanskje må gjøres noe med organiseringen på trinnet for å få det godt til.

Sammenhengende og ikke-sammenhengende tekster kan han i teorien ikke forklare hva er verken om høsten eller om våren. Begrepene er ukjente for han.

Hvordan bidra til at elevene finner mening i tekstene? Hva har blitt gjort?

Bernt refererer til tidligere spørsmål og presiserer at læringsstrategier står sentralt. Elevene må vite om ulike måter å tilegne seg stoffet på, ellers blir det vanskelig for dem. Han mener også at dette har noe med modning å gjøre. Læringsstrategier går på hvordan elevene kan angripe en tekst, at de kan bruke spesielle strategier for ”å få til seg teksten,” altså hvordan en elev skal angripe en tekst for å huske det vesentligste ved den. Studieteknikk eksemplifiserer han er at elevene kan gå inn på et stillerom alene for å lese teksten for deretter eventuelt å gå ut sammen med en annen for å prate om teksten for så å kanskje sitte og løse skriftlige oppgaver. Når det gjelder å forklare hva læringsstrategier og lesestrategier er, trekker han igjen inn læringsstiler og hvilken tilnærmingstype den enkelte finner ut passer for seg. I mai forteller Bernt at de har jobbet mye med studieteknikk og læringsstiler. Elevene var aktive for å finne ut om de var auditive, visuelle, taktile eller kinestetiske. Dette har også blitt tatt opp i fagsamtalene, og elevene forteller om de er klar over hvilken måte de lærer best på, om hvilke sterke og svake sider de har. Han mener også at det er viktig at lærerne må være bevisste på å tilby elevene muligheter til å variere.

Så vi kan bli flinkere der, at vi gjør det. Så da må jeg bare summere opp, studieteknikker, og at de blir seg bevisst på læringsstiler, og at vi tilbyr forskjellige ting som får dekket det. Det er nok det svakeste punktet, det siste, hva vi lærere gjør konkret, det har noe med antall lærere som kan gå inn i det der da. Men vi kan bli flinkere altså, det må jeg bare innrømme.

Hvordan bidra til at elevene kan trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper, erfaringer i stoffet de skal tilegne seg? Hva har blitt gjort?

Bernt forteller at stoffet gjennomgås og at de prater om egne erfaringer, og så utformes regelen til slutt. ”Alle vet at vann koker, men vi ser på hvorfor det gjør det.” På slutten av

skoleåret gir han uttrykk for at lærerne kan bli flinkere på området. Lærebøkene styrer ofte mye. Men naturfag kan være enklere enn andre fag når det gjelder å trekke inn egen erfaringsbakgrunn uten at lærerne er så veldig bevisste på det, påpeker han. Faget dreier seg mye om den virkelige verden. Undervisningen foregår i ulike grupper; vanlig undervisning, muntlige grupper og en gruppe for dem som ikke er så veldig interesserte og som kanskje ødelegger for andre.

Hvordan planlegger og har dere gjennomført å utnytte strukturen i tekstene?

Det neste spørsmålet dreier seg om metabevissthet – hvordan lærerne blant annet planlegger å utnytte tekstenes struktur og oppbygging. I begynnelsen av september har naturfaglærerne på trinnet fortsatt ikke snakket om dette, men informanten ser at bøkene legger opp til det. I den forbindelse sier han at han ser bøkene legger opp til det ved å bruke små kulørte tekster i marginen som nesten kan ligne små ingresser. I tillegg peker han på oppsummering etter de ulike kapitlene. I mai gjentar han stort sett det samme og gir uttrykk for at verket fungerer fint med tanke på de nevnte elementene. Noen annen form for å bevisstgjøre elevene på tekstoppbyggingen har ikke blitt gjort, og han kjenner heller ikke til hvordan dette kan foregå.

Hvordan planlegger dere å bevisstgjøre elevene på et metaplan når det gjelder lesestrategier? Hva har blitt gjort?

Bernt nevner igjen læringsstiler og at elevene blir seg bevisste om de lærer ved å se på, ta på, skrive, ”eller hva de gjør. Og det har de vært flinke til, har jeg forstått,” gir han uttrykk for i mai. Så lærerne presenterer ulike innfallsvinkler for elevene, og så er det opp til elevene å erfare og finne sine sterke og svake sider. Alle fag jobber parallelt med forskjellige læringsstiler, som beskrevet over. Han forteller:

Norsken er utpekt av oss (les trinnet) til å ta et hovedansvar for opplæring i læringsstiler og læringsstrategier til elevene. Men alle fagene har det som mål på ukeplanene å finne de fem viktigste punktene, å gjenfortelle og så videre.

I mai forteller Bernt at de har snakket med foreldrene om læringsstrategier og læringsstiler på foreldremøtet, og hva elevene bør bli fulgt opp i.

Ellers er vi bevisste på alltid å introdusere gjennomgangstimen med hva som skal gjøres og vise oversiktlige bilder som illustrerer stoffet på en god måte etter vår mening,

sier Bernt. Slik kan alle få dekket et behov i en felles gjennomgang.

Hvor har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise og veilede elevene når det gjelder å utvikle kompetanse i lesing?

Bernt trekker fram at de for to til tre år siden var på et kurs der de lærte om læringsstiler av Lena Bostrøm. Trinnet har bestemt seg for å satse på dette opplegget, og to til tre av lærerne er ekstra positive og har fått et særskilt ansvar for å tilrettelegge for elevene. Ellers samtales det mye om strategier på trinnet, om muligheter og innfallsvinkler. I oppstarten settes det sterkt fokus på dette. Strategier og læringsstiler innlemmes i de aktuelle fagene og følges opp der, øynene er både rettet mot hvordan elevene jobber med strategiene og hvordan de får med seg innholdet i stoffet. Organiseringen på trinnet tilpasses hva lærerne ønsker å fokusere på. Ønsker de å øve spesielt på læringsstrategier, må timeplanen oppløses hvis det er behov for det. Det langsiktige målet er at elevene skal klare å ta ansvar for egen læring, og det er ifølge informanten ikke gjort i løpet av den første uka. Men i løpet av 10. klasse tror han mange vil være så selvstendige at de kan utnytte det de har lært om ulike tilnærmingsmåter og strategier og bruke dem til egen fordel. Bernt tror at karakterer virker motiverende for å fremme læring og effektiv jobbing. Han uttrykker også at informative ukeplaner, klare mål og bruk av arbeidsstrategier vil bidra til elever som jobber strukturert og effektivt.

I mai forteller han at lærerne ikke har fått noe ekstra hjelp om å forstå og bruke Kunnskapsløftet. Men på seksjonsmøtene har lærerne snakket mye om de ulike ferdighetene. Lærebøkene brukes stort sett som før med unntak av at de forsøker å trekke læringsstiler og læringsstrategier mer uttrykkelig inn i læringsprosessen. Lærerne har også blitt mer opptatt av å bruke data; elevøvelser leveres i Classfronter, noe som fungerer fint. Han uttrykker eksplisitt at hvis politikerne vil ha resultater, må de investere noe. Det disse lærerne har fått tilbud om så langt, er å gå og se på lærebøker i fritiden uten å få kompensert noe som helst. Kunnskapsløftet ser derfor etter hans mening ikke ut til å være noe stort satsningsområde.

Intervjuene og hvordan de ulike begrepene om lesing fra Kunnskapsløftet tolkes og forstås (mentale prosesser):

Å samle informasjon, tolke og reflektere redegjør informanten noe uklart om, men allikevel gir helhetsbildet god mening når han eksemplifiserer. Sammenhengende og ikke-sammenhengende tekster som planen i naturfag nevner, forstås ikke når disse ordene brukes. Ellers virker det som om innholdet i studieteknikk eller lesestrategier og læringsstiler til en viss grad blandes. Begrepene brukes om hverandre om mer eller mindre det samme. Det samme inntrykket sitter jeg igjen med i mai. Fortsatt er flere begreper uklart forklart og blandes under de ulike spørsmålene. Men å lese går på det å beherske lesing og trekke ut essensielle ting fra teksten elevene leser fra. Videre må elevene forstå det de leser for å kunne svare på ulike spørsmål. Forklaringene kan synes noe uklare på det teoretiske planet.

Handlingsprosesser. Hva de enkelte planlegger å gjøre i det gjeldende fag og hva som har blitt gjort (materielle prosesser):

Den praktiske betydningen av begrepet ”å lese” virker klarere når det dreier seg om konkrete handlinger. Planleggingen i forhold til å lese for å oppnå innsikt og forståelse dreier seg mye om læringsstiler og læringsstrategier. Trinnet har bestemt seg for å satse på arbeidet med læringsstiler. Opplæringen foregikk i en periode om høsten, og elevene fant ut hvordan de best tilegnet seg nytt lærestoff etter en firedeling; ved å lytte, ved å se, ved å ta på eller være mer i fysisk aktivitet (jamfør kapittel 4.1.2). Senere fikk elevene tilbud om ulike gjennomganger i fagstoffet. Senere måtte tilbudet begrenses; ikke alle elevene var like målbevisste og klarte ikke å velge fornuftig selv. Vanskelige ord og begreper har vanligvis blitt forklart av lærerne i gjennomgangstimene. Ellers antar han at elevene spør hverandre eller lærerne hvis det er noe de ikke forstår. I tillegg har, ifølge Bernt, arbeidet med ulike måter å lese fagtekster på stått sentralt. Han nevner å lese teksten, gjenfortelle innholdet for andre og eventuelt forklare for andre, og finne de fem viktigste punktene. Disse innfallsvinklene har det vært jobbet tverrfaglig med i høsthalvåret. Det har altså ikke blitt arbeidet strukturert og bevisst med strategisk læring gjennom et helt år, men i en periode på høsten. Bortsett fra dette har det blitt jobbet lite med leseopplæring. Det har heller ikke blitt laget spesielle mål på årsplanen når det gjelder lesing, men på ukeplanen har det derimot vært en parallell satsing hos de fleste fag noen uker i høsthalvåret. Bernt presiserer at lærerne kan bli mer bevisste og flinkere til å jobbe med varierte metoder. Internett og Classfronter brukes bevisst og strukturert i arbeidet med å skrive rapporter fra laboratorieforsøk.

Følelsesmessige utsagn og utbrudd, positive og negative (relasjonelle prosesser):

Bernt uttrykker uttrykkelig at han syns det er bra at lesing har blitt en av flere ferdighetsmål i planen i naturfag. Så lenge det er så vesentlig å kunne lese og forstå det man leser, er det helt på sin plass. Han synes også elevene har vært flinke til å jobbe med ulike læringsstiler, de var ivrige og fant fort ut hvordan de lærte best. Når det gjelder å finne gode måter å jobbe med ulike tekster på, mener informanten at dette trinnet burde ha jobbet mer med det.

4.2.4 Lesing i samfunnsfag

Jeg intervjuet Grete første gang 31. august 2005, andre gang 15. juni 2006. Begge intervjuene ble holdt på skolens møterom.

Hva tenker dere om at lesing og leseforståelse har blitt en del av de grunnleggende ferdighetsmålene i samfunnsfag? Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesing?

I begge intervjuene presiserer hun at det er veldig positivt og klokt:

Vi har en kultur som forutsetter at du kan lese. At det er et generelt mål er bra også i samfunnsfag.

Når det gjelder mål seksjonen har satt seg når det gjelder lesing, er det fortsatt ikke klart i slutten av august, men de planlegger å ha med alle ferdighetskomponentene hver uke. I begynnelsen av juni forteller hun at lærerne i samfunnsfag har forsøkt å være bevisste ved å tilby ulike gjennomganger tilpasset ulike læringsstiler. Ellers har samfunnsfag vært involvert i arbeidet med studieteknikk de første ukene å skoleåret.

Hvordan definerer samfunnsfagseksjonen begrepene sette seg inn i, granske, tolke, reflektere, kritisk tenkning?

Å sette seg inn i betyr i utgangspunktet å forstå det de leser, det behøver ikke å være så avansert, mener Grete. I juni omformuleres det noe; å gjenfortelle samt å se stoffet i forhold til andre temaer det er naturlig å ta for seg. Å granske kan bety å sette en tekst i en sammenheng, studere hvem som er avsender, hvem teksten er skrevet for og hva slags tekst det er – om det er en historisk tekst og så videre. I begrepet å tolke legger hun det å finne

mening med teksten. Det kan dreie seg om ulike meninger, ikke nødvendigvis en riktig mening eller betydning. I juni legger hun til at dette er ganske avansert, i dette ligger også å forstå en tekst ut fra en sammenheng og gi sin egen tolkning ut fra et stoff man arbeider med. Når det gjelder å reflektere, mener hun det er viktig å være kritisk til teksten det gjelder, prøve å tenke gjennom hva som er meningen med den, og hvorfor den er skrevet som den er. I det siste intervjuet sier hun også at dette er et mål som vanskelig kan nås av alle elever. Her dreier det seg ikke bare om å forstå stoffet, men også å ha et metaperspektiv til det eleven arbeider med. Igjen presiserer hun sammenhengen teksten står i. At elevene skal øves til kritisk tenkning, mener hun er en selvfølge. Men samtidig kommenterer hun det tosidige; kritiske til ulike påvirkninger som reklame og propaganda, men kanskje ikke så kritiske til det systemet som tilbys ved skolen, innhold og undervisningsformer. Under intervjuet i juni utdyper hun at det dreier seg om å få elevene til å tenke og stille spørsmål. Dette er viktig i alle fag. Elevene skal prøve å stille kritiske spørsmål til det de leser og jobber med, foreta en argumentering av det de leser og for eksempel spørre om det er sant.

Hva har dere konkret planlagt å gjøre for å hjelpe elevene til å utvikle lesestrategier basert på begrepene sette seg inn i, granske, tolke, reflektere, kritisk tenkning? Hva er gjort?

Det neste spørsmålet dreier seg om planlagt og gjennomført praksis av taksonomiske nivåer som Kunnskapsløftet presiserer. Grete forteller at samfunnsfaglærerne ikke har diskutert hvordan de kan hjelpe elevene til å sette seg inn i foreløpig, men hun tenker at de kommer til å fortelle om det og bruke ulike metoder for å forklare. De vil benytte seg av ulike læringsstiler, gruppearbeid og lignende. I juni forteller hun at elevene hver uke har fått leselekser, så på den måten har de måttet sette seg inn i et stoff. For at elevene skal få trening i å granske en tekst, vil lærerne stille spørsmål som lettere gjør at elevene kan forstå hva teksten konkret skal gi dem. Slik kan de også selv få trening i å stille spørsmål til teksten. I juni forteller hun at lite bevisst arbeid egentlig har blitt gjort på dette området. Lærebokteksten har kun blitt gjennomgått på fire ulike måter. For å tolke teksten tenker Grete at ulike dramatisering kan brukes. En dramatisering kan vise at ulike elever tolker en tekst forskjellig. I juni sier hun at lærerne har oppfordret elevene til å komme med egne meninger om et innhold. Dette gjorde de spesielt i forbindelse med stortingsvalget. Elevene skulle "velge" et parti og legge fram sitt verdisyn eller ideologi og forsvare partiets ideologi. I dette mener lærerne at det ligger en tolkning. Når det gjelder å reflektere, så skriver eller snakker elevene om hvorfor de oppfatter teksten slik de gjør. De kan også komme med kritiske spørsmål til

teksten. I samfunnsfag vil det være naturlig med diskusjoner, men det vil være avhengig av hvilket tema det jobbes med. I det neste intervjuet kommer det fram at refleksjonsarbeidet har kommet til uttrykk både under dramatiseringer og i diskusjoner. I tillegg har også elevene vært med på å vurdere hverandres prestasjoner. Når det gjelder kritisk tenkning, synes Grete dette blir vanskelig å skille fra refleksjonen, disse områdene går over i hverandre. I juni mener hun at elevene ble stimulert til å være kritiske da de jobbet med valgtemaet. Da ble det snakket om politikernes løfter og hva de faktisk gjennomfører.

Hvordan planlegger dere å jobbe med ikke-sammenhengende tekster, skjønnlitterære tekster, behandle og bruke informasjon fra bilder og film? Hva har blitt gjort?

Ikke-sammenhengende tekster har samfunnsfaglærerne foreløpig ingen planer for. Men Grete tenker seg personlig at dramatiseringer kan være en måte, det vil ofte være med på å levendegjøre vanskelige områder og temaer. I juni forteller hun at de jobbet godt med valgresultat, som hun mener må være en slik tekst det er snakk om. Dette ble vurdert, og de snakket om hvordan de ulike partiene sto i forhold til hverandre. Å bruke skjønnlitterære tekster i samfunnsfag mener hun vil være naturlig når det dreier seg om politikk og historie. Det kan bidra til å skape en helhet. I det neste intervjuet kommer det fram at slikt ikke har blitt brukt overhodet, muligens noen sitater fra læreboka. Bilder og film har det heller ikke blitt snakket mye om. Men hun uttrykker at det er viktig å være bevisst på kildekritikk både til bilde og film. Elevene er vant til å vurdere disse mediene, og de kan være et supplement for å gi liv til fakta. Ellers var det vanskelig å formidle noen planer så tidlig. I det neste intervjuet forteller Grete at de i forbindelse med arbeidet med 1814, så på bilder fra Eidsvoll og kommenterte dem. De forsøkte å levendegjøre stoffet ved å bruke malerier fra det som skjedde den gangen. De har også bevisst brukt bildene som er i læreboka ved gjennomgangene og satt dem inn i en sammenheng. Elevene har lagd sine egne bilder til noen av temaene det har vært jobbet med.

Hvordan vil dere bidra til at elevene finner forståelse i tekstene; hvordan jobbe med meningsdannelse, ulike begreper og begrepsinnlæring, å trekke inn elevenes egen bakgrunn, kunnskaper og erfaring i stoffet de skal tilegne seg? Hva har dere gjort?

Når det gjelder meningsdannelsen, mener Grete det er grunnleggende for elevene å kunne knytte det de har lest til tidligere kunnskap:

Det at de knytter det de leser til noe, er grunnleggende i læring, knytte det til tidligere kunnskap. Prøve å vise at det de leser, har betydning for deres liv, landet vi bor i, verden.

Videre presiserer Grete at elevene må få lov til å være kritiske til det de leser. Jo mer de kan, jo mer vil de forstå, og teksten blir mer meningsfull. I tillegg vil det være viktig at elevene lærer seg forskjellige måter å jobbe med stoffet på. Bruk av blant annet Internett kan for enkelte gi en følelse av mening. I juni forteller denne læreren at de har jobbet en del med å bruke bilder – elevene har fått visualisert tekstene gjennom tegninger. I stedet for å lese teksten skulle elevene komme opp til læreren for å se på bilder noen få sekunder for deretter å gå ned på gruppa og tegne det de så, deretter nestemann. Sammen skulle elevene på gruppa finne essensen av det de så og ”leste” ved hjelp av bilder (TT-strategier, Lund 2006). Denne metoden har blitt brukt noen ganger. Resultatene har vært noe blandet, forteller hun. Det positive med denne metoden var at flere enn de teoretisk flinke elevene husket innholdet. Hun mener at en slik tilnærmingstype har vært med på å bevisstgjøre elever på læringsstrategier. Når det jobbes med begrepsinnlæring, mener hun det er viktig å knytte vanskelige ord og begreper til noe konkret slik at elevene på en eller annen måte kan identifisere seg. Lærerne vil begynne med det enkle for deretter å utvide. Å tenke differensiering vil stå sentralt, blant annet fordi abstraksjonstenkning hos elevene utvikles svært forskjellig. Videre planlegges det å aktivisere elevene, at elevene skal samarbeide. I det siste intervjuet sier Grete at begreper har blitt knyttet til ulike temaer og områder, for eksempel kommunen og valget. Det har ikke blitt jobbet spesielt bare med begrepene, men de har blitt forklart i gjennomganger. Jobbing med TT-strategier (Lund, 2006) har også fremmet forståelsen for ulike begreper. Når det gjelder egen bakgrunn, kunnskaper, erfaring i stoffet de skal tilegne seg, mener Grete at de må ta tak i det kjente, finne ut hva elevene kan om et emne og bidra til å utvikle kunnskapene videre. I juni uttrykker hun at de har jobbet med det og nevner valget. De poengterte hvilken betydning valget hadde for dem ved å trekke inn og knytte det til noe konkret i deres liv ved å snakke blant annet om fritidstilbud og skolebøker. I historieundervisningen har de sammenlignet seg med hvordan for eksempel andre land feirer nasjonaldagen.

Hvordan planlegger dere å utnytte tekstenes oppbygging med tanke på å hjelpe elevene til å bli bevisste på hovedstrukturen i dem? Hva har blitt gjort?

Så går jeg over til å spørre om metabevissthet og hvordan lærerne planlegger å bevisstgjøre elevene på området. Grete håper på differensierte lærebøker når de kommer og når skolen har penger til å kjøpe dem. Oppsummeringskapitler eller korte referat av hovedinnholdet har betydning for at elevene kan forstå tekstene og hovedinnholdet best mulig. Lærerne har konkrete planer om å starte med studieteknikk fra første dag. Dette skal gå igjen hele tiden med ulike måter å prøve å bevisstgjøre elevene på. Elevene må få prøvd ut forskjellige måter å lese på for å finne ut hva som fungerer best slik at tekstforståelsen blir optimal. Det er planlagt forskjellige opplegg for å oppøve ulike lesestrategier for elevene, uten at hun sier noe konkret om hva det innebærer. Hun mener lærerne må være bevisste på at elever lærer forskjellig og akseptere det. Grete ser på lesestrategi som en del av studieteknikken som hun mener er mye mer enn lesingen uten å presisere nærmere hva hun tenker på. Ved skoleårets slutt forteller Grete at lite er blitt gjort når det gjelder å utnytte tekststrukturene for bevisstgjøring, men elevene har jobbet med hurtiglesing, skumlesing, å notere til lesing – altså forskjellige måter å lese på.

Hvordan har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise og veilede elevene når det gjelder å utvikle lesekompetanse?

Til slutt forteller Grete at de verken har funnet hjelp eller blitt tilbudt kompetanseheving når det gjelder å lese. Men de har planer om å gjøre noe med det. I juni informerer hun om at noen av samfunnsfaglærerne har vært på kurs i TT-strategier, og denne metoden har vært brukt en del, som tidligere nevnt.

Intervjuene og hvordan de ulike begrepene om lesing fra Kunnskapsløftet forstås og tolkes (mentale prosesser):

Grete gir greit uttrykk for hva hun legger i ulike begreper som Kunnskapsløftet presiserer. Hun er bevisst på de ulike taksonomiske nivåene og også hva det betyr for elevene å kunne bruke dem. Det kan også her se ut som om innholdet i læringsstiler og studieteknikk eller lesestrategier sklir noe over i hverandre. Ellers forklarer hun forholdsvis klart de ulike begrepene betydning. Når det gjelder å sette seg inn i, kan forklaringen virke noe vag; det er å gi leselekser, da må elevene sette seg inn i noe.

Handlingsprosesser. Hva de enkelte planlegger å gjøre i det gjeldende fag og hva som har blitt gjort (materielle prosesser):

Lærerne har diskutert en del når det gjelder hva det skal jobbes med og hvordan. En skisse til plan og metoder synes fortsatt vag da det første intervjuet fant sted. Noen overordnede ideer kommer fram, men valg av metode er fortsatt uklare i forhold til temaene. Men Grete har flere tanker om innfallsvinkler. Selv om hun stort sett har klare tanker om hva de ulike begrepene betyr og hvilken betydning innholdet i disse har for lesing og meningsdannelse, virker det som om lite konkret er klart når det gjelder å finne effektive og strukturerte måter å trene opp og bevisstgjøre elevene på hvordan de kan oppnå forståelse av ulike tekster. Læringsstilene, som nevnt, brukes også i samfunnsfag, opplæring har blitt gitt og elevene kan velge ulike tilnæringsmåter. TT-strategier (Lund, 2006) er en annen metode som har blitt brukt. Det har blitt tilrettelagt noe for diskusjoner, elevene samarbeider ofte, begreper har blitt forklart i gjennomgangstimer. Elevene har måttet sette seg inn i og granske lesestoff hver uke; de har fått leselekser. Som eksempel på tolkning og refleksjon brukes arbeidet med stortingsvalg, elevenes presentasjon av et parti og deres "forsvar" av det, og deretter elevenes vurdering av hverandre. Grete er opptatt av at elevene skal være aktivt handlende i egen læring. Elevene har deltatt i diskusjoner, dramatiseringer og i samarbeid elevene imellom. Slik har også kritisk tenkning blitt realisert.

Følelsesmessige utsagn og utbrudd, positive og negative (relasjonelle prosesser):

Grete uttrykker seg positivt til at lesing har blitt så klart formulert i Kunnskapsløftet. Fordi det er så mye lesing i faget, både av sammenhengende og ikke-sammenhengende tekster, er leseforståelse helt sentralt.

Kort oppsummering på tvers av fag:

Begrepsforståelsen varierer mellom de ulike intervjuobjektene. Noen er sikrere og klarere i sin forklaring av forståelse. Andre vingler mer og kommer blant annet med ulike forklaringer på samme begrep. Planlagte og strukturerte aktiviteter mangler i stor grad. Lite arbeid er gjort med hvordan lesing skal implementeres i de ulike fag. Norsk er det faget som gir uttrykk for at de har kommet lengst både i begrepsforståelsen og i planleggingen av aktiviteter. Det refereres til felles arbeid med læringsstiler og studieteknikk de tre ukene om høsten, ellers ser det ut til at lite strukturert arbeid er nedlagt når det gjelder strategisk leseopplæring. Når det gjelder de følelsesmessige utsagnene, er tre uttrykkelig positive til at lesing er eksplisitt nevnt i de ulike fagene. Fjerdemann (matematikk) stiller seg negativ til store mengder lesing i matte, det vil si lange tekststykker, fordi hun mener det gir negative

resultater for mange. Men til at lesing har blitt en av de grunnleggende ferdighetene faget, mener også hun er bra.

4.2.5 Sentrale ytringer i de fire fagene satt i en kulturkontekstlig, kritisk sammenheng

Til slutt bruker jeg Hellspong og Ledin sine momenter i oppsummeringen for å forklare planlagt og gjennomført praksis.

Det ser det ut til at det i gjennomgangstimer brukes mye PowerPoint framvisninger, der bilder er en viktig del. IKT brukes strategisk i naturfag. Elevøvelser i naturfag leveres fast i Classfronter, i matematikk brukes Excel regneark til oppgaveløsning og til innhenting av informasjon.. Det blir stadig flere datamaskiner per elev. Også norsk og samfunnsfag nevner bruk av IKT, men det ser ut til at hjelpemiddelet ikke blir så godt utnyttet i disse to fagene. I alle de fire fagene nevnes betydningen og satsningen på samhandling.

Selv om det er vanskelig å tilpasse læringsstiler til de fysiske forholdene ved skolen, utnyttes mulighetene der de kan med eget rom til læringsstiler, stillerom og rom der to og to kan jobbe sammen. Dette er eksempler på hvordan en *materiell kultur* fungerer og stadig blir bedre utnyttet ved skolen.

Med innføringen av ny læreplan ser det ut som om lærerne får større selvstendighet blant annet når det gjelder innhold i fagene og metodevalg. Læreren får mulighet til å utvise en større grad av profesjonalitet. Til tross for en ofte negativt vinklet omtale av skolen i mediene gir Kunnskapsløftet lærerne større myndighet enn tidligere til å velge innhold og metoder i undervisningen. Allikevel er det klare mål i planen. Midler øremerkes i liten grad til skolen. Budsjettene er trange, og vikarer er vanskelig å oppdrive. Å sende lærere på kurs og lignende kompetansehevende tiltak, kan bli en utfordring. Det er også grunn til å spørre om når ”kompetanseheverne” er klare med de nye utfordringene den nye læreplanen gir. Opplæring som går konkret på de fem ferdighetsmålene, er fortsatt mangelvare. Spørsmålene som stilles under en slik *sosial organisasjon*, er viktige med tanke på å utføre en profesjonell jobb. Det kan stilles kritiske spørsmål til hvorfor noen skoler fikk lov til å starte med ny læreplan ett år før tiden. Slik det lå an ved denne skolen, virket mange viktige punkter uavklart; begrepsforståelse, planlegging, egnete metoder for å gjennomføre blant annet ferdighetsmålene. Arbeidet med lesing bærer preg av det. Lærerne har ikke blitt oppdatert

eller fått kompetanseheving i lesing og meningsdannelse eller hvordan de i de forskjellige fagene kan jobbe med opplæring av elevene. I løpet av året har imidlertid noen lærere deltatt på kurs som fokuserer på metoder som har vist seg gode når det gjelder meningsdannelse i arbeidet med tekster. Slik kan det se ut til at lærerne mer eller mindre har blitt kastet ut på tynn is; igangsetting, planlegging og delvis gjennomføring har fått en noe usystematisk start når det gjelder lesing. Om det fremmer et profesjonelt syn på lærerstanden og lærerrollen, kan diskuteres. Det kan også diskuteres om det bedrer elevenes faglige resultater, eller om de vil oppnå høyere skårer på ulike nasjonale og internasjonale prøver.

Slik jeg tolker de fire lærernes ytringer, ser det ut til at alle understreker betydningen av at elevene må forstå det de leser. Norsk lærerne er de som tydeligst jobber godt og strukturert med lesing, men det er spesielt skjønnlitterære tekster som står i fokus, de sakpregede tekstene blir mer stemoderlig behandlet i leseopplæringen, ser det ut til. Flere metoder brukes for å få elevene til å være aktive slik at de setter seg inn i tekstene og i refleksjonsarbeidet. Både gamle og nye, populære forfattere trekkes fram som aktuelle tekstforfattere. Videre er det viktig at elevene får tid og rom til å sette seg inn i tekstene, kvalitet framfor kvantitet – fordypning er viktig for å få god forståelse for lesestoffet. Når det gjelder tilnærmingen til sakpregede tekster, ser det ut til at alle de fire fagseksjonene har jobbet med ulike lesestrategier som skumlesing, overskrifter, finlesing og så videre. Men som alle fortalte, det strategiske arbeidet foregikk bare noen få uker tidlig om høsten. Igjen viser *den åndelige kulturen* hvordan tradisjonelle tankemønstre opprettholdes og kan bli en sovepute for de impliserte parter. De fleste lærere kjenner til og kan bruke flere forskjellige strategier for å skape mening fra tekst. Det de derimot ser ut til å være lite bevisste på, er hvordan strukturert jobbing med dette kan gjennomføres og hvorfor det er så viktig. De vet at trening er viktig, men arbeidet avtar etter hvert som ulike strategier er gjennomgått, og det ser ikke ut til å bli tatt opp igjen på en bevisst og strukturert måte. Forskning viser til at det er nødvendig å jobbe over lange tidsrom med innlæring og bruk (blant annet Bråten & Olaussen 1999). Best resultat blir det når slik undervisning integreres i fagene. Dette gjøres altså til en viss grad med studieteknikkjobbingen i begynnelsen av 8. klasse. Men den bevisste undervisningen her avsluttes etter noen få uker. De fleste faglærerne presiserer imidlertid at de kan bli bedre til bevisst jobbing med strategisk læring.

Når det gjelder det Hellspong og Leding kaller *den åndelige kulturen*, gir alle lærerne uttrykk for en positiv holdning til lesing som ferdighetsmål i fagene. Makroenheten, eller det som

synes spesielt uttrykt i intervjuet, er en positiv holdning til at lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag. Utsagnet kommer umiddelbart og uten betenkning fra de fleste informantene. Det kan derimot virke som om det i løpet av året har vært noe mer problematisk å endre handlingsmønsteret når det gjelder jobbing spesielt med tanke på å arbeide med strategisk leseopplæring på meningsplanet. En forklaring får jeg når jeg hører om hvor lite det påvirkes med stimulerende tiltak når det gjelder kompetanseheving på området lesing.

Norskfaget er, som ventet, det faget som tar seg best og mest av den målrettete opplæringen. Naturfaglæreren sier at norskfaget har fått et ekstra ansvar for den videre leseopplæringen. Det er i tråd med Kunnskapsløftet. Norsk læreren presiserer at faget ikke har fått timer fra andre fag til en ekstra innsats med unntak av lesedagen i høsthalvåret. Selv om lærerne gir uttrykk for at arbeidet med stiler og strategier til en viss grad skal gjennomsyre arbeidet på trinnet, ser det ikke helt ut til å fungere i praksis. Det er kanskje slik at skoleeiere, og også muligens en del lærere, tror at lesing betyr å kunne avkode og uttale ordene som de står, lesing utover dette vil elevene etter hvert lære av seg selv. Hvor nøye ledelsen ved skolen og andre sentrale aktører av planen har tenkt igjennom hvordan de skal bidra til gjennomføringen, kan også være en interessant studie. Forestillinger om lesing som sentrale og bevilgende personer har, kan prege og vanskeliggjøre arbeidet med blant annet leseopplæring av elever, og for så vidt også av lærere. Når det kommer fram at det er vilje til endring i klasseromspraksis om høsten, og det viser seg at forholdsvis lite strukturert og langvarig arbeid på området har blitt utført i løpet av skoleåret, kan det tyde på at læringsforståelsen som har blitt distribuert til lærerne i løpet av året, er mangelfull. Nok et eksempel på hvordan den *åndelige kulturen* og forestillinger om at lesing er noe de fleste elever kan.

Interessen for læringsstiler har vokst de siste årene. Mange norske skoler forsøker å tilpasse mulighetene i arbeidsformen. Ved denne skolen og spesielt på dette trinnet, har lærerne bestemt seg for å satse på arbeidet med læringsstiler. Presiseringen av læringsstilens plass og integrering ser ut til å ha høy tilslutning blant lærerne fordi det kommer fram flere ganger under alle intervjuene. Lærerne stiller seg positive og forsøker å utnytte mulighetene som ligger i konseptet så godt de kan med tanke på tidspresset som alltid er der. Flere av ytringene fra lærerne tyder på at de forsøker å samkjøre læringsstiler og strategier i lesing, det kan se ut til å være ubevisst. Kritikere mener at læringsmateriellet læringsstilene bruker, bare når de

laveste taksonomiske nivåene, og at elever kan få en oppfatning om at deres egne læringspreferanser ikke kan endres. Weinstein, Bråten og Andreassen (2006, s. 34) påpeker at modellen til Dunn og Dunn gir inntrykk av at elevenes personlige læringsstil er ganske fast. Så mye som 3/5 er biologisk basert. Bare i underkant av 1/5 kan forandres. Men materialet kan virke positivt blant annet fordi det bidrar til varierte arbeidsmåter og metoder (Lund, 2006). I tillegg kan det være med på å bevisstgjøre elevene på hvordan de lærer og hvilke metoder som passer den enkelte. Bruken av læringsstiler på dette 8.trinnet gjennomføres ikke fullt og helt som Dunn og Dunn presenterer det. Det ser for det meste ut til å være et tillegg til andre tilnærmingsformer og kan kanskje heller fungere som en motivasjonsfaktor. Lærerne er forholdsvis samkjørte i oppfatningen av at det er hele trinnet som skal satse på å bruke læringsstiler. Men det ser ut som om handlingsmønsteret fortøner seg noe ulikt, ikke alle lærerne er like aktive til å bruke og tilrettelegge med ulike læringsstiler. Den *åndelige kulturen* har påvirket forskjellig til tross for at de uttaler samstemmighet i teorien, ikke alle lærerne er like involvert og aktive i den praktiske gjennomføringen av læringsstiler.

I matematikk, naturfag og samfunnsfag står forklaringer av vanskelige ord og begreper sentralt. Lærerne forteller at de forklarer i gjennomgangstimer. Matematikklæreren forklarer at hun også setter seg ned sammen med elever så ofte hun kan for å forklare vanskeligheter på området. Naturfaglæreren sier at han antar at elevene spør hverandre eller en lærer hvis det er noe de ikke forstår. Alle lærerne gir uttrykk for at de forsøker å knytte deler av fagstoffet opp mot den virkelige verden. I uttalelsene ligger en forestilling om at å forklare og veilede vil gi resultater. Lærere har stort sett alltid forklart, og i den senere tid har også troen på veiledning blitt sterk.

5 Resultater med mulige forklaringer fra spørreundersøkelsene

Her gjør jeg rede for resultatene fra undersøkelsen. Jeg begynner med å vise et diagram med oversikt over rapportert mangel på lese lyst. Tabellene viser gjennomsnitt og spredning. I tillegg ser jeg på hvordan disse dataene korrelerer med lese lyst. Jentenes og guttenes resultater ser jeg på hver for seg. Under hver tabell følger en forklaring, og etter hver kategori en oppsummering.

5.1 Mangel på lese lyst

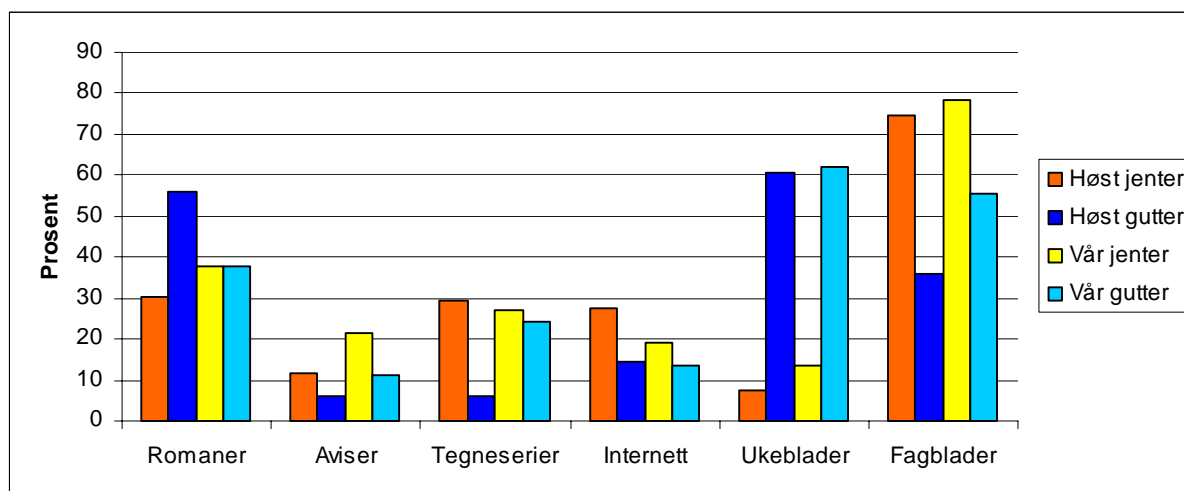
Kategori 1: Jeg leser aldri fordi jeg har lyst

Figur 5.1 viser resultatene for elevenes rapportering når det gjelder mangel på lese lyst.

Elevene svarer på hvilke typer tekster de aldri leser fordi de har lyst.

Figur 5.1

Jeg leser aldri fordi jeg har lyst



Når jeg ser på resultatene for lesing samlet, hvor mye tid elevene bruker på å lese de ulike sjangrene i løpet av en uke fordi de har lyst, viser den at ingen elever rapporterer at de aldri leser noe verken om høsten og om våren. Da er "missing" utelatt fra statistikken. Det er en terskel fra "aldri" å lese til å lese "cirka 30 minutter" i uka eller mer fordi elevene har lyst. Jeg oppfatter det slik at disse 8.klassingene føler at de mestrer det å lese, at de klarer å skape en forståelse for det de leser.

Figur 5.1 viser blant annet hvor mange jenter og hvor mange gutter som rapporterer om at de "aldri leser" romaner høst og vår. 56 prosent av guttene svarer at de aldri leser romaner fordi de har lyst om høsten. Om våren er det like mange gutter og jenter som aldri leser romaner, 38 prosent. Totalt er det en liten nedgang i antallet elever som aldri leser romaner fordi de selv vil. For guttenes vedkommende er dette en positiv tendens. Ofte er det jentene som oppnår den høyeste verdien på undersøkelser som måler dette. Blant annet uttrykker resultatene fra PISA 2000 bekymring for guttenes lesing av skjønnlitteratur, spesielt norske femtenårige gutter trekker nivået nedover. Jentene ligger på omtrent samme gjennomsnitt som jentene i OECD (Lie m.fl. 2001, s. 130). J.A. Appleyard har forsket på lesing av skjønnlitteratur og funnet ut at lesing av denne sjangeren hos denne aldergruppen, begge kjønn, hadde en negativ holdningsutvikling sammenlignet med yngre barn. Få leser for fornøydelsens skyld (Appleyard, 1991, s. 99.) Det fokuset som har blitt rettet mot guttenes lesing, blant annet gjennom strategiplanen "Gi rom for lesing", har kanskje vært med på å bidra til en positiv utvikling for guttenes vedkommende. Hvorfor det er flere jenter som rapporterer om at de aldri leser romaner om våren, er vanskelig å si. For deres vedkommende stemmer opplysningene Appleyard gir i større grad når det gjelder lesing av romaner. Det kan tenkes at større mengder med lekser fører til at det blir mindre tid til å lese ulike romaner. Venner og posisjonering er viktig hos denne aldersgruppen og kan føre til en "tidsklemme"; tidligere aktiviteter som for eksempel lesing velges bort. Men det kan også tenkes at jentene heller leser andre typer tekster enn det diagrammet over viser.

Når det gjelder lesing av aviser, er det begge gangene flest jenter som rapporterer at de aldri leser, 12 og 22 prosent. For guttene er resultatene 6 og 11 prosent. Hos begge kjønn har tidsbruken gått i negativ retning når det gjelder denne sjangeren. Allikevel er det avislesing som totalt skårer best; de fleste elevene leser aviser i større eller mindre grad. Grunner kan være at her leser de TV-programmene, mange ungdommer er interesserte i, og kanskje også aktive, i sport. Sportssidene fenger derfor mange. I tillegg dekker lokalavisene kjente begivenheter i nærmiljøet. Det kan være aktuelle ting å snakke om med venner.

Sjangermangfoldet og tekstopppbyggingen fører muligens også til at mange føler at det er meningsfylt og moro å lese deler av avisen. For å få et innblikk i en tekst holder det noen ganger å lese overskrifter og ingress. Lesemåten kan til en viss grad minne om lesing på nettet, elevene "browser" seg gjennom sidene. Ifølge Lie m.fl. (2001, s. 141-142) viste resultatene fra PISA-undersøkelsen 2000 at jo mer de norske elevene rapporterte at de leste

aviser, jo bedre leste de. Derfor er det svært positivt at så få av disse 8.klassingene oppgir at de aldri leser aviser.

Flest gutter leser tegneserier om høsten, kun 6 prosent rapporterer om at de aldri leser denne sjangeren. Om våren er det 24 prosent. Jentene viser et ganske stabilt nivå begge ganger, 29 og 27 prosent. Det ser ut til at tegneserier er et forholdsvis populært lesestoff om høsten for guttene, men at populariteten synker i løpet av året totalt sett. Hos guttene dreier det seg om cirka 20 prosent. Det er vanskelig å komme med forklaringer på denne tendensen. Tegneserier krever ofte ikke lang tid å sette seg inn i. Fordi det er lite tekst å lese og mange bilder, blir innholdet lettere tilgjengelig også for lesesvake elever. Flere av de ulike seriene er kjent for leserne fra før, de vet vanligvis hva de kan forvente seg av dem og slipper å anstrenge seg mye for å bli kjent med personer og oppbygging av plottet. PISA-undersøkelsen fra 2000 viser at det i Norge bare var 10 prosent av femtenåringene som oppga at de aldri leste tegneserier for fornøyselsens skyld (Lie m.fl. 2001, s. 136). Om våren viser rapporteringen totalt fra disse trettenåringene at det er cirka 25 prosent som aldri leser tegneserier. Til tross for at de er omtrent to år yngre enn elevene som deltok i PISA-undersøkelsen, kan det tenkes at disse elevene føler at denne typen lesestoff blir for barnslig, eller at de ikke lenger har tid til å lese.

Lesing på Internett i fritida har en positiv utvikling. Flere jenter og gutter bruker dette mediet om våren sammenlignet med om høsten. Endringen er størst hos jentene, fra 28 prosent som aldri leste til 19 prosent. For guttenes vedkommende dreier det seg om 14 prosent om høsten og 13 prosent om våren. Om våren ligger lesing på Internett omtrent på lik linje med avislesing på samme tidspunkt. Det at jentene leser mer på Internett om våren, er interessant med tanke på tidligere undersøkelser som viser at det er forholdsvis stor forskjell på jenters og gutters bruk av datamaskiner. Da elevene brukte Word, lagde grafikk, leste post, brukte Internett viste det seg at kjønnsforskjellene ikke var så store lenger, rapporterer Colley og Comber (2003). De refererer til flere undersøkelser på området (fra 1994-2000) som viser at guttene er langt flinkere til å bruke datamaskin. De viser i sin egen undersøkelse av 11-12 åringer og 15-16 åringer at det fortsatt er guttene som har de beste holdningene til å bruke data og også oftest gjør det. Undersøkelsen viser at jentene på 15-16 år hadde dårligere holdninger til databruk enn de yngre jentene. Jeg spør kun etter lesing på Internett, og da viser det seg at det fortsatt er guttene som oftest leser på Internett, men jentene tar innpå. Det er

vanskelig å vite hvor mye jeg kan stole på at elevene svarer på akkurat det eller om de generelt tenker på hvor mye de bruker datamaskinen.

Ukebladlesing er tydeligvis en ”jenteaktivitet” og har holdt seg ganske stabilt fra høst til vår. Om høsten er det 7 prosent av jentene som aldri leser slike blader, mens det er 61 prosent av guttene som aldri gjør det. Om våren viser resultatene 14 og 62 prosent. Det er altså atskillig færre gutter som leser ukeblader. Guttenes resultater har holdt seg stabile i det aktuelle tidsrommet. Årsaken kan blant annet være at mottakergruppen for denne sjangeren oppfattes som hunkjønn – moter for ungdom og kvinner med tekster, bilder og innhold som ifølge et forholdsvis tradisjonelt kjønnsmonster speiler kvinnelige interesser.

Den mest iøynefallende endringen når det gjelder lesing av fagblader, er at såpass mange gutter rapporterer om at aldri leser slikt i spørreundersøkelsen om våren. Om høsten er det omtrent 20 prosent flere gutter som rapporterer at de leser fagblader. For jentenes vedkommende er det kun en liten negativ endring. Men det er store forskjeller mellom gutter og jenters lesing av fagblader. Om høsten rapporterer 74 prosent av jentene om at de aldri leser slike blader. For guttene dreier det seg om 36 prosent. Om våren rapporterer jentene om at 78 prosent aldri leser slike blader, 56 prosent av guttene. Grunner kan være at tekstene er sterkt fagrelaterte, og at de ofte relateres til tekniske og populærvitenskaplige emner. Jenter i denne alderen er ofte opptatt av gutter, moter og utseende. Det som de leser av temaer som trening, ulike hobbyer og så videre, dekkes gjerne av ukeblader.

5.2 Spørsmål om arbeidet med tekstlesing og meningsskaping

Spørsmålene er stort sett formulert som påstander, og jeg refererer til dem som det. Under presenterer jeg nivå og spredning i svarene høst og vår. I tillegg viser jeg korrelasjon med leselyst. Det vil være interessant å vite om det å like å lese kan ha en sammenheng med hvordan disse elevene rapporterer om hvordan de leser. Jentenes og guttenes resultater presenteres separat, men også totalt. Hvis endringene er signifikante fra høst til vår, påpeker jeg det. Korrelasjonene presenteres for hvert kjønn. Tidligere undersøkelser presenterer ofte de ulike kjønns resultater hver for seg. Slik kan ulike forskjeller avdekkes og ulike tiltak settes inn for å bøte på store forskjeller. Det har for eksempel blitt avslørt at gutter oftere benytter seg av Internett enn jentene (Colley og Comber 2003). Mer målrettede tiltak kan settes inn for å rette på dette. Et annet eksempel er lesing av romaner som gutter skårer dårligst på (jamfør

PISA 2000 og 2003). Nå jobbes det systematisk på flere plan for å finne ut om opplysningene virkelig stemmer og hva som kan bidra til å få guttene mer på banen igjen.

Kategori 2: Egenvurdering

Med de tre påstandene i denne kategorien vil jeg undersøke på hvilket område elevene føler at de største vanskelighetene oppstår i tekstlesingen; på leksikalsk nivå, på semantisk nivå, eller på innholds nivå.

Tabell 5.2.1

Når noe er vanskelig å forstå, er det vanskelige ord

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,02	0,462	2,05	0,552	-0,030	-0,204
Gutt	2,14	0,448	1,89	0,611	0,012	-0,130
Total	2,09	0,456	1,96	0,576	-0,007	-0,156

Når det gjelder ordforståelsen, er guttene mer enig i påstanden enn jentene om høsten. Om våren er det flere jenter som er enig i at det er ordene som gjør tekster vanskelige. Tallene indikerer at disse elevene sjelden synes det er problematisk å forstå vanskelige ord.

Spredningen i resultatene øker for begge kjønn. I tillegg viser tabellen at spriket er noe større hos guttene om våren enn hos jentene. Ordforståelsen samvarierer lite med leselyst. Unntaket er imidlertid hos jentene om våren. Da er samvariasjonen noe under middels høy. Det kan være en medvirkende årsak til at jentene synes det er vanskelig å forstå en tekst. Men denne antakelsen kan også ha andre grunner.

Tabell 5.2.2

Når noe er vanskelig å forstå, er det vanskelige setninger

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,07	0,552	2,14	0,536	0,285	-0,299
Gutt	2,14	0,495	1,95	0,645	0,132	-0,144
Total	2,11	0,521	2,04	0,601	0,199	-0,201

Flere jenter er enig i påstanden at det er vanskelige setninger som gjør det problematisk å forstå innholdet om våren enn om høsten. Guttene blir også mindre enig fra det ene tidspunktet til det andre. Igjen indikerer tallene at det er sjelden det skjer. Spredningen i

jentenes og guttenes resultater viser at jentenes resultater spriker mest om høsten, men om våren er det guttenes resultater som spriker mest. Det er større samvarians mellom leselyst og vanskelige setninger hos jentene enn hos guttene ved begge undersøkelsene, men på ingen tidspunkt signifikant. Det kan være verdt å merke seg at korrelasjonen har snudd fra å være positiv om høsten til negativ om våren. De leseglade synes ikke at forståelsen butter i vanskelige setninger.

Tabell 5.2.3

Når noe er vanskelig å forstå, er det vanskelig å forstå hva innholdet betyr

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,19	0,764	2,38	0,681	-0,430**	-0,258
Gutt	2,26	0,565	2,27	0,688	0,096	-0,091
Total	2,23	0,662	2,32	0,683	-0,182	-0,154

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Jentene blir mer enig i at det er innholdet som ødelegger for forståelsen fra høst til vår. Spredningen i resultatene avtar litt. Guttene rapporterer så å si det samme begge ganger. Gjennomsnittet til jentene stiger så mye at de passerer guttenes. Spredningen mellom de to kjønns resultater er nesten likt om våren. Om høsten er forskjellen omtrent på 0,2, og det er jentene som har den største spredningen, om våren har dette så vidt snudd. Men spredningen er nå forholdsvis lik. Det er en negativ samvariasjon mellom vanskelig innhold og leselyst for jentenes vedkommende som er signifikant på 0,01 nivå, det vil si at det er en svært tydelig sammenheng mellom de to variablene, de leseglade synes ikke at innholdet er det som er vanskelig å forstå. For guttene er det ingen samvariasjon å snakke om.

Resultatene korrelerer kun en gang med leselyst på signifikant nivå; hos jentene om høsten når det gjelder *"Når noe er vanskelig å forstå, er det vanskelig å forstå hva innholdet betyr"*. Korrelasjonen er negativ. Det ser ut til at det er mer entydig at jenter som liker å lese, ikke synes innholdet i tekstene på skolen er så vanskelig å forstå, det vil si at det er positivt for skolearbeidet at de liker å lese på fritiden. Forøvrig kan det se ut til at det å lese for fornøyselsens skyld, ikke nødvendigvis er forbundet med utfordringer som variablene over spør etter. Det kan være slik at privatarenaen og skolearenaen oppfattes som to helt ulike felt for disse 8.klassingene. På skolen leser elevene fordi de må, ikke fordi de kan. Da iverksettes vanligvis to ulike motivasjonsfaktorer. Det kan også tenkes at vanskegraden på det elevene

leser i fritiden, er tilpasset det ord- og meningsnivået elevene er på. De leser bøker de kan forstå uten å måtte anstrenge seg for mye. Det er også stort sett større samvariasjon mellom de ulike variablene i egenvurderingen og leselyst hos jentene. Grunnen til det er det vanskelig å si noe om, men det er mulig at jentene kan være noe mer reflekterte og kritiske til seg selv på dette området.

Kategori 3: Hjelp

De to spørsmålene under ble stilt for å få vite noe om hvem disse elevene oftest gikk til for å hente hjelp når de støter på vanskeligheter i skolefagene. Blant annet fører organiseringen av skoledagen til at elevene har god anledning til å få hjelp av både lærere og medelever.

Tabell 5.2.4

Jeg får hjelp fra lærere når jeg synes noe er vanskelig med skolefagene

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,70	0,887	2,89	0,950	-0,266	-0,051
Gutt	2,66	0,872	2,73	0,889	-0,274	0,184
Total	2,68	0,874	2,80	0,914	-0,270**	-,091

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Tabell 5.2.4 forteller at begge kjønn bare blir mer enig i fra høst til vår når det gjelder å få hjelp fra lærerne. Mange får hjelp fra dem ganske ofte. Spredningen i resultatene blir også litt større, spesielt når det gjelder jentene, noen spør lærerne mye, andre mindre. En grunn til dette kan være at elevene har blitt bedre kjent med lærerne etter snart ett år på ungdomsskolen. De synes det er lettere å spørre lærere om hjelp. Korrelasjonen med leselyst er størst om høsten for begge kjønn. Sammenhengen er negativ og noe under middels høy, jo mer de får hjelp fra lærer, jo mindre glad er de i å lese.

Tabell 5.2.5

Jeg får hjelp fra medelever når jeg synes noe er vanskelig med skolefagene

	Høst		Vår		Høst	Vår	Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst		Korrelasjon Hjelp lærere	
Jente	2,49	0,779	3,06	0,873	0,047	-0,067	0,420**	0,485**
Gutt	2,71	0,756	3,11	0,745	0,111	0,272	0,308*	0,302*
Total	2,61	0,770	3,09	0,799	0,069	0,132	0,348**	0,389**

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Jentene blir mer enig fra høst til vår. Det blir også guttene, men ikke så tydelig som jentene som ofte er enig i påstanden. Spriket i resultatene blir noe større for jentenes vedkommende. Endringen fra høst til vår er signifikant når det gjelder jentene. Heller ikke her korrelerer variabelen mye med leselyst. Men om våren viser tabellen at guttenes resultater har en middels høy sammenheng med leselyst. Grunnen til at elevene spør hverandre mer, kan være at de i løpet av året har blitt godt kjent med hverandre og har blitt flinke til å samarbeide i arbeidsøkter og hjelpe hverandre til å forstå vanskelig stoff, arbeidsmåter som prioriteres ved skolen.

Jentene oppgir at de litt oftere enn guttene spør lærerne om hjelp. Guttene oppgir at de oftere spør medelever. Det gjelder både høst og vår. Nivået er forholdsvis høyt, spesielt om våren, når det gjelder å spørre medelever hos begge kjønn.

Det som også er interessant er at de to variablene, *Jeg får hjelp fra lærere når jeg synes noe er vanskelig med skolefagene* og *Jeg får hjelp fra medelever når jeg synes noe er vanskelig med skolefagene*, varierer stabilt sammen på signifikant nivå for begge kjønn i begge undersøkelsene (tabell 5.2.5), mest hos jentene om våren. Det kan tyde på at de elevene som ber om hjelp fra medelever også har en tendens til å be om hjelp fra lærere.

Kategori 4: Tekstlæringsstrategier

Påstandene her sier noe om hvordan elevene vanligvis begynner å lese en tekst, om de begynner med å se på overskrifter, å skimlese, å lese grundigere eller å svare på spørsmålene som også hører med til leksene. Kategorien består også av påstander som sier noe om hvordan elevene tenker om sitt eget arbeid med skolefagene. Her presenteres flere påstander som blant annet sier noe om elevenes lesestrategier, metakognitive strategier og bruk av forkunnskaper.

Tabell 5.2.6

Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å lese overskriftene i teksten/leksen

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,64	0,485	3,57	0,603	-0,134	0,091
Gutt	3,43	0,071	3,02	0,839	0,099	-0,174
Total	3,53	0,601	3,27	0,786	0,010	-0,105

Jentene er ganske enig i at de begynner med å lese overskrifter både høst og vår. Guttene er også forholdsvis enig i påstanden begge ganger. Enigheten blir litt mindre i løpet av skoleåret for guttenes del. Spredningen øker imidlertid ganske mye hos guttene. Korrelasjonen med leselyst er stort sett lav høst og vår og gjelder begge kjønn. Det ser altså ikke ut til at elevenes leselyst har noe med hvordan de begynner å lese skolefag.

Tabell 5.2.7

Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å lese fort gjennom teksten/leksen

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,36	0,821	2,54	0,730	0,196	0,135
Gutt	2,32	0,844	2,25	0,866	0,205	0,089
Total	2,34	0,829	2,38	0,815	0,204	0,096

Jentenes mener de oftere begynner med å lese fort gjennom leksen om våren enn om høsten. Hos guttene er det motsatt, men ikke mye. Spredningen i resultatene er ganske stor ved begge målingene, men er størst hos guttene om våren. Alt i alt er endringene små. Også her er det jentene som begge ganger oppgir at de er enigst. Korrelasjonen med leselyst er størst om høsten for både jenter og gutter, men den er ikke på noe tidspunkt signifikant hos noen av kjønnene.

Tabell 5.2.8

Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å lese grundig gjennom lesestoffet

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,33	0,570	3,05	0,815	0,152	0,308
Gutt	3,10	0,614	2,98	0,690	0,241	0,139
Total	3,21	0,603	3,01	0,745	0,216*	0,204

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

Begge kjønn er ganske enig i at de ofte begynner med å lese grundig både høst og vår. Men også her viser resultatene at det ikke skjer så ofte om våren som om høsten verken for jentene eller guttene. Spredningen er størst om våren hos jentene. Når det gjelder samvariasjon med leselyst, viser tabellen den største korrelasjonen hos jentene om våren og for guttene om høsten. Den er ikke signifikant, men middels høy.

Tabell 5.2.9

Jeg jobber for å huske innholdet i skolefagene så lenge som mulig slik at jeg lettere kan få full forståelse for hva faget handler om

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,05	0,532	2,94	0,630	0,127	0,241
Gutt	3,02	0,616	2,78	0,704	0,123	0,037
Total	3,03	0,576	2,85	0,673	0,125	-0,108

Tabellen over viser at jentene og guttene mener de er jobber best om høsten når det gjelder å huske innholdet i skolefagene lengst mulig. Om våren er de litt mindre enig. Begge gangene er jentene litt mer enig i påstanden enn guttene. Spredningen er litt større i vårhalvåret hos begge kjønn. Det kan tyde på at forskjellene mellom elevene er litt større enn det var om høsten. Rapportert nivå er ganske høyt og kan tyde på at disse elevene har et ønske om å jobbe for å huske innholdet lengst mulig. Det ser imidlertid ikke ut til at dette ønsket har særlig mye med hvor glade de er i å lese på fritida.

Tabell 5.2.10

Når jeg leser lekser, tenker jeg på at jeg skal forstå det jeg leser

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,31	0,604	3,27	0,693	0,420**	0,294
Gutt	3,33	0,622	2,74	0,828	0,131	0,258
Total	3,32	0,611	2,99	0,809	0,258*	0,241*

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

**. Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Om høsten er både jentene og guttene ganske enig i at de tenker på at de skal forstå det de leser. I mai er fortsatt jentene nesten like enig, det er ikke guttene lenger. Også spredningen har blitt større; den har økt mer blant guttene enn blant jentene fra den første undersøkelsen til den andre. Forskjellen fra høst til vår er 0,59 og er signifikant hos guttene. Om høsten viser tabellen at samvariasjonen med leselyst er signifikant positiv på 0,01 nivå for jentene, det er en tydelig sammenheng mellom ønsket om å forstå leksene og leselyst. Denne tendensen avtar. Undersøkelsen om våren viser at korrelasjonen ikke lenger er signifikant når kjønnene ses isolert. Sammenhengen er omtrent den samme for begge kjønn. Totalt er det en forholdsvis klar sammenheng både høst og vår. Det er vanskelig å si noe om hva grunnen kan

være. Ved lesing av skjønnlitteratur er det viktig å forstå det som leses for at lesingen skal ha en mening. Kanskje en liknende tankegang overføres til lesing av skolefag.

Tabell 5.2.11

Når jeg leser lekser, tenker jeg på hvordan jeg kan klare å huske innholdet best mulig

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,14	0,608	2,97	0,799	0,339*	0,354*
Gutt	2,84	0,809	2,67	0,929	0,332*	0,192
Total	2,98	0,737	2,80	0,881	0,339**	0,249*

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

**. Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Både jentene og guttene blir mindre enig fra høst til vår når det gjelder å huske innholdet best mulig, og forskjellen mellom de to kjønnene ser ut til å holde seg stabilt. Jentene uttrykker størst enighet begge ganger. Spredningen blir større hos både jentenes og guttenes resultater i løpet av året. Det er interessant å merke seg at det å huske innholdet i leksene variere sammen med leselyst i begge undersøkelsene for jentene. Korrelasjonene er signifikante på 0,05 nivå. Det er en klar sammenheng mellom variablene. Det er også en klar sammenheng hos guttene om høsten. Her kan en mulig årsak være at lesing som er lystpreget, også krever tilstedeværelse og konsentrasjon av leseren og at det overføres til å gjelde lekselesing, kanskje ubevisst. I begge leseprosessene er det viktig å huske det som leses for ikke å miste tråden.

Tabell 5.2.12

Jeg anstrenger meg for å forstå meningen med teksten når jeg leser skolefag

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,79	0,742	2,69	0,889	0,240	-0,015
Gutt	2,69	0,787	2,32	0,846	0,304*	0,013
Total	2,73	0,764	2,52	0,875	0,281**	-0,003

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

**. Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Også når det gjelder å anstrenge seg for å forstå meningen med skolefag, oppgir elevene at de blir mindre enig fra høst til vår, endringen er tydeligst for guttenes vedkommende. Igjen rapporterer jentene at de er mest enig både høst og vår. Spredningen i resultatene øker i løpet av året. Leselyst samvarierer i middels høy grad med anstrengelser når det gjelder

meningsdannelse hos guttene om høsten. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå, en forholdsvis klar sammenheng. Jentenes resultater varierer også noe sammen om høsten. Totalt er det en tydelig sammenheng. Om våren er korrelasjonen nesten null for både jenter og gutter, altså ingen samvariasjon i det hele tatt. Det virker merkelig at tallene har endret seg så mye. Påstanden skiller seg ikke så mye fra andre påstander, for eksempel 5.2.10. Men om våren ser det altså ikke ut som om det er noen sammenheng mellom det å være glad i å lese og å anstrenge seg for å forstå meningen med teksten. Om våren var antall gutter som rapporterte at de aldri leste bøker, gått ned. Sammensetningen av elever som leser, har blitt endret i løpet av året. Det er mulig det kan ha en sammenheng med resultatet.

Tabell 5.2.13

Jeg stiller spørsmål til teksten jeg leser slik at jeg skal forstå den best mulig

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,86	0,783	2,33	0,926	-0,006	0,205
Gutt	2,35	0,805	2,50	0,876	0,256	0,294
Total	2,58	0,831	2,43	0,897	0,146	0,254*

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

Jentene rapporterer om at de ganske ofte stiller spørsmål til teksten om høsten, om våren gjør de det ikke så ofte lenger. I det samme tidsrommet har guttene blitt litt flinkere. Spredningen øker fra første til andre undersøkelse hos begge kjønn. På det siste tidspunktet er det større spredning i jentenes resultater enn i guttenes. Om høsten viser tabellen at spredningen var størst hos guttene. For jentenes del dreier det seg om en forskjell fra høst til vår på 0,53. Endringen er signifikant. Samvariasjonen med leselyst nærmer seg middels høy for guttene i begge undersøkelsene. For jentenes vedkommende har den blitt atskillig bedre den siste gangen, men er allikevel lavere enn guttenes. Totalt er sammenhengen mellom variablene signifikant på 0,05 nivå; leselysten har betydning for om elevene stiller spørsmål til teksten for at de skal forstå den best mulig.

Tabell 5.2.14

Når jeg leser lekser, tester jeg meg selv for å være sikker på at jeg forstår alle vanskelige ord i teksten

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,98	0,740	2,49	0,932	-0,023	0,405*
Gutt	2,51	0,845	2,43	0,846	0,351*	0,278
Total	2,73	0,827	2,46	0,881	0,192	0,318**

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

**. Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Jentene er begge gangene mer enig i at det er viktigere å teste seg selv for vanskelige ord enn det guttene er. Forskjellene har skrumpet inn i løpet av året. Spriket i resultatene hos jentene har økt, mens det for guttene har holdt seg stabilt. Endringen for jentene fra høst til vår er 0,51, det vil si at den er signifikant. Her er det verdt å merke seg at jentenes resultat korrelerer med leselyst på 0,05 nivå om våren. Det er en forholdsvis klar sammenheng. Hos guttene er det også en tilsvarende sterk korrelasjon mellom de samme variablene, men om høsten. En korrelasjon på 0,278 indikerer en "litt knapp" middels høy samvariasjon hos guttene om våren. En grunn kan være at de som liker å lese i fritida, er vant til at de må sjekke vanskelige ord for at de skal få med seg innholdet.

Tabell 5.2.15

Når jeg leser til en prøve, leser jeg på en annen måte enn jeg gjør når jeg leser "vanlige" lekser

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon leselyst	
Jente	3,23	0,684	3,16	0,898	0,095	0,297
Gutt	2,90	1,044	2,98	0,902	0,108	0,253
Total	3,05	0,908	3,06	0,899	0,109	0,255*

*.Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

Jentene rapporterer om ofte leser på en annen måte når de leser til prøver. Både høst og vår ligger deres resultater over guttenes, men begge kjønn er ofte enig i påstanden. Spredningen er begge ganger høyere hos jentene enn hos guttene. Om høsten er forskjellen størst, men minker i løpet av året. Korrelasjonen er lav om høsten for begge kjønn. Det endrer seg til neste undersøkelse, da er den middels høy for jentenes del og litt lavere hos guttene. Totalt viser det seg at det er en ganske sterk sammenheng mellom leselyst og lesing til prøver om

våren. Å lese til prøver kan innebære en gevinst i nær framtid sammenlignet med den jevne lekselesingen som ikke gir uttelling før for eksempel en prøve på et senere tidspunkt.

Tabell 5.2.16

For å huske skolestoffet best mulig forsøker jeg å sammenligne det med noe jeg har lest, sett eller opplevd tidligere

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon leselyst	
Jente	2,33	0,865	2,36	0,798	-0,012	0,205
Gutt	1,96	0,727	2,20	0,815	0,027	0,202
Total	2,13	0,811	2,27	0,806	0,028	0,190

Tabell 5.2.16 viser at jentene både høst og vår er mer enig enn guttene i at de sammenligner skolestoffet med noe de har lest, sett eller opplevd tidligere. Forskjellen er størst hos guttene. Jentenes spredning er størst om høsten. Den neste undersøkelsen viser at den største spredningen nå er hos guttene. Det ser ut til at mange elever er opptatt av å huske skolestoffet godt. Undersøkelsen om våren viser at sammenhengen er høyere både for jenter og gutter.

Tabell 5.2.17

Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å svare på spørsmålene jeg har fått beskjed om å gjøre

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,38	0,882	3,22	0,947	0,133	-0,149
Gutt	3,28	0,882	2,98	1,012	0,056	0,086
Total	3,33	0,872	3,09	0,983	0,089	-0,023

Det er vanlig at elevene skal svare på noen spørsmål som går direkte på innholdet de leser. Om høsten viser resultatene at jentene oftest begynner leksearbeidet med å svare på spørsmålene, men guttene følger tett etter. Spredningen er på dette tidspunktet det samme. Om våren er elevene noe mindre enig i påstanden, men guttene mest. Spredningen øker hos begge grupper fra høst til vår, men mest hos guttene. Men også her må det tas i betraktning at gruppene om våren er litt mindre enn om høsten. Rapportering som avviker mye fra snittet, gjør fort utslag på resultatene. Korrelasjonsverdiene er lave. Å begynne med å svare på spørsmål har ingenting med elevenes fritidslesing å gjøre.

Resultatene viser at det er mange som er enige i påstanden. At elevene først svarer på spørsmål framfor å lese teksten, kan virke bekymringsfullt. Meningen er jo at de skal få en forståelse for hva hele teksten dreier seg om før de begynner å svare på spørsmålene, ikke, i verste fall, kun de delene av teksten som spørsmålene dekker.

Tabell 5.2.18

Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med å spørre hva andre har svart på spørsmålene

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	2,17	0,762	2,41	0,896	0,040	-0,484**
Gutt	2,02	0,714	2,43	0,900	-0,142	0,099
Total	2,09	0,736	2,42	0,893	-0,053	-0,121

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Å svare på spørsmål til tekstene er noe som vanligvis skal gjøres etter at teksten er lest. Det er også meningen at elevene jobber med svarene selvstendig. Hvis noe er vanskelig, kan det være naturlig å spørre andre for å komme videre. Hos begge kjønn ser det ut til at de er mer enig i påstanden om våren sammenlignet med om høsten. Spredningen er litt høyere på det tidspunktet hos begge kjønn. Om våren er det en klar negativ sammenheng hos jentene når det gjelder leselyst og å spørre hva andre har svart på spørsmålene. De jentene som liker å lese begynner vanligvis ikke med å spørre hva andre har svart på spørsmålene. Det kan tenkes at de er vant til å lese og til å finne svar på spørsmål underveis.

Noen av påstandene i kategori 4 varierer sammen med leselyst. Ingen sammenhenger er høye, men noen kan karakteriseres som middels høye, omtrent 0,3 til 0,4. Noen ganger viser det seg at sammenhengen er klar og entydig. Alle spørsmålene dreier seg om å avdekke en tendens i disse elevenes nivå når det gjelder å lese for å forstå og hva de gjør i den forbindelse. Det kan tenkes at det ville vært naturlig at resultatene hadde variert noe mer sammen med leselyst, fordi leseglade elever kanskje er opptatt av å oppnå en god forståelse for skolearbeidet og vil ha resultater. Det kan også godt tenkes at de har bedre rutiner for å huske stoffet og bearbeide det mentalt.

Det er først og fremst verdt å merke seg at flere jenter er mer enig i påstandene enn guttene. Om det er fordi de faktisk mener de gjør det de rapporterer, eller om det er et ønske om å

jobbe såpass godt, eller om det er fordi de gjerne vil svare positivt fordi det kan lønne seg i skolesammenheng, er umulig å si i min sammenheng. Men ut fra egen erfaring på generelt grunnlag er ofte jentene mer samvittighetsfulle enn guttene i denne alderen, de er mer strukturerte i skolearbeidet. Så det kan se ut som om det er tendens mot at jentenes innsats er noe bedre enn guttenes når det gjelder arbeidet med tekstforståelsen. Endringene som er signifikante, går i negativ retning. Om det er en justering til rapporteringen om høsten eller av helt andre grunner, er det vanskelig å uttale seg om.

Kategori 5: Motivasjon

Påstandene presentert under forteller noe om elevenes motivasjon for å kunne lese i skolesammenheng. Jeg deler inn i interessebasert motivasjon og instrumentell motivasjon.

Tabell 5.2.19

Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser fordi jeg vil ha gode karakterer

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,72	0,454	3,70	0,463	0,077	0,141
Gutt	3,66	0,479	3,78	0,420	0,191	-0,097
Total	3,69	0,466	3,74	0,439	0,142	0,001

Karakterer er viktig for disse elevene. Jentene er like enig i at det er viktig med karakterer både høst og vår. Spredningen endrer seg heller ikke mye for noen av kjønnene. For guttenes del tyder resultatene på at de har blitt noe mer bevisst på karakterenes betydning i løpet av året. Spriket i resultatene holder seg lavt og stabilt. Enigheten ser ut til å være forholdsvis stor når det gjelder betydningen av å få gode karakterer. Elevene skjønner det er viktig å forstå det de leser for å få det til. Betydningen av å få gode karakterer har ingen stor betydning for hvordan leselysten til disse elevene er. Instrumentell motivasjon, som vel karakterer må sies å være, betyr sannsynligvis lite for disse elevenes leselyst.

Tabell 5.2.20

Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser fordi jeg vil forstå leksene i de ulike fagene

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,56	0,548	3,32	0,665	0,242	0,156
Gutt	3,36	0,631	3,33	0,769	0,002	0,246
Total	3,45	0,599	3,33	0,721	0,119	0,208

Å forstå leksene synes også å være viktig for elevene. For jentene betyr det tilsynelatende mest om høsten, de er ikke like enig i påstanden om våren, da er begge kjønn nesten like enige. Også her er spredningen noe større hos begge kjønn om våren, muligens på grunn av det lavere antallet på det tidspunktet. Korrelasjonen med leselyst er litt under middels høy for jentene om høsten og for guttene om våren.

Tabell 5.2.21

Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser fordi jeg vil kunne lese om ting som interesserer meg

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,49	0,597	3,99	0,850	0,246	0,059
Gutt	3,36	0,598	3,20	0,795	0,010	0,105
Total	3,42	0,598	3,11	0,822	0,123	0,093

Å kunne lese og forstå det som leses, får stor tilslutning selv om lesestoffet ikke nødvendigvis har noe med skolen å gjøre. For jentenes del er enigheten størst om våren. Spriket i resultatene blir også en del større i løpet av året. Guttene er mindre enig i påstanden om våren enn om høsten, og spredningen øker litt. Jentenes er mer enig enn guttenes både høst og vår. Endringene fra høst til vår er signifikant for jentenes del. Motivasjonen deres ser ut til å ha en noe annen retning enn guttenes. Også her er det stort sett lav sammenheng med leselyst. Resultatene viser at betydningen av en interessebasert motivasjon er viktig blant disse elevene.

Tabell 5.2.22

Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser fordi jeg vil følge godt med i det som skjer i verden

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,37	0,655	2,92	0,770	0,114	0,450**
Gutt	3,12	0,754	3,07	0,963	-0,172	0,246
Total	3,24	0,717	3,00	0,880	-0,022	0,310**

** . Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

Både jentene og guttene mener det blir mindre viktig å lese fordi de vil følge med det som skjer i verden i løpet av året, endringen er tydeligst hos jentene. Jentene har det høyeste gjennomsnittet om høsten, guttene om våren. Spredningen er størst hos guttene og spesielt om våren er spriket stort. Endringen nærmer seg signifikant. Sammenhengen med leselyst øker i løpet av året for begge kjønn. For jentene er korrelasjonen signifikant på 0,01 nivå om våren, det er stor sammenheng mellom de to variablene. Påstanden sier noe om interessebasert motivasjon, hva eleven har lyst til å lese for å orientere seg i det som skjer rundt vedkommende. Aktiviteten er preget av lyst. Det er også påstanden om å lese i fritida fordi eleven har lyst. Det er muligens noe rart at korrelasjonen ikke er høyere om høsten.

De to påstandene som tabell 5.2.21 og 5.2.22 viser resultatene fra, synes nokså likt formulert. At jentene rapporterer så store forskjeller, kan virke noe underlig. Begge påstandene bærer preg av interesse for noe utenfor skolen, de bærer også preg av å være noe som gjøres fordi det er interessant og lystbetont. Kanskje noen elever opplevde påstandene som at det var viktig å lese innenriks- og utenriksstoffet i ulike aviser. Det er nok ikke særlig fristende for mange trettenåringer.

Tabell 5.2.23

Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser fordi jeg vil få meg den utdannelsen jeg har lyst på

	Høst		Vår		Høst	Vår
Kjønn	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Nivå Gj.snitt	Spredning Std.avvik	Korrelasjon Leselyst	
Jente	3,79	0,559	3,78	0,630	0,015	-0,271
Gutt	3,84	0,367	3,77	0,424	0,162	-0,074
Total	3,82	0,463	3,78	0,524	0,092	-0,151

Begge kjønn rapporterer at de er ganske enige når det gjelder betydningen lesing har for å få en ønsket utdanning både høst og vår. Dette mener de nesten alltid er viktig. Spredningen er noe større om våren for begge kjønn, begge ganger høyest hos jentene. Korrelasjonen med leselyst er liten. Unntaket er for jentene om våren, da er sammenhengen mellom variablene litt under middels høy, men ikke entydig. Det er mulig det kan være en tendens mot at jo mer opptatt elevene er av en god utdanning, jo mindre glad er de i å lese bøker.

Rapporteringen kan tyde på at den instrumentell motivasjonen spiller en stor rolle når det gjelder betydningen disse elevene legger i det å kunne lese. Da har de muligheter til å få gode karakterer, til å få den utdannelsen de helst vil ha og i neste omgang oppnå trivsel og også ha muligheter til å tjene godt. Kun ett sted er korrelasjonen mellom høy og middels høy når det gjelder motivasjonsfaktoren og leselyst; *"Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser fordi jeg vil følge med det som skjer i verden"*. Det er om våren at jentene rapporterer om en klar sammenheng, om høsten var denne lav. Påstanden må sies å være knyttet til interessebasert motivasjon. Å lese fordi det er lystbetont har også med interesse å gjøre. Slik sett virker det naturlig at disse to variablene varierer sammen. Hvorfor guttene ikke følger opp jentene, er vanskelig å forklare. Det kan også virke noe underlig at den andre påstanden som kan knyttes opp mot indre motivasjon, ikke korrelerer med leselyst. Ellers kan det se ut som om det fortoner seg noe irrelevant å lese for fornøyselsens skyld i forhold til det å lese skolestoff. Å lese fordi det er moro er frivillig og gjøres oftest i fritiden. Å lese skolefag er ikke fullt så lystbetont og er i utgangspunktet ikke frivillig. Når jeg ser på hvordan leselyst korrelerer med de ulike sjangrene jeg spurte om i innledningen (se figur 5.1) er det helt tydelig romaner som så å si går av med seieren; om våren er det en korrelasjon mellom leselyst og romanlesing hos jentene på 0,543 og hos guttene 0,408. Begge er signifikante på 0.01 nivå, altså en tydelig sammenheng. Om høsten er korrelasjonene på 0,391 hos jentene og 0,669 hos guttene. PISA-undersøkelsene (2000 og 2003) viser også at det er sammenheng mellom det å lese "bøker" og å like å lese. Det ser ikke ut til at det er likegyldig hva de leser, men at de som er mest glad i å lese, leser bøker. Lesestoffet på skolen er for det meste sakpreget. Å sette seg inn i innholdet og å forstå det kan for elevene virke som en svært annerledes arbeidsmåte enn bare å "koselese". Da behøver de jo ikke anstrenge seg! Kanskje det kunne være viktig å påpeke at arbeidsmetodene ikke er så forskjellige når alt kommer til alt. (Men sannsynligvis er motivasjonen en annen når det skal jobbes med skolefag, det er en aktivitet elevene ikke velger av egen fri vilje.)

Kort oppsummering

Elevene rapporterer om et forholdsvis høyt gjennomsnitt på de fleste påstandene. Spriket i resultatene varierer noe, men er ofte ikke veldig stort. I løpet av året blir de fleste elevene mindre enig i påstandene. Ett av unntakene er påstanden i kategori 5.2.21 der jentene blir signifikant mer enig fra høst til vår. Det som er påfallende, er at påstandene sjelden korrelerer noe særlig med leselyst. Det kan se ut som om det for disse elevenes vedkommende er en myte at å lese for fornøydelsens skyld har noe med lesing og skolearbeid å gjøre. I kategori 2, hjelp, og kategori 4, tekstlæringsstrategier, varierer resultatene sammen noe mer enn i de andre kategoriene. PISA-undersøkelsen fra 2000 viste det samme for norske femtenåringer. Leseskåre korrelerer ikke nødvendigvis med læringsstrategier. I Norge så det ut til å være en tettere sammenheng mellom leseskåre og fritidslesing enn i OECD sett under ett (Lie med flere 2001).

Kritikk mot spørreundersøkelsens form er at det er vanskelig å si om det elevene rapporterer gjenspeiler faktiske handlinger. Det kan være vel optimistisk å anta at elevene beskriver ”virkeligheten”. I stedet svarer de muligens slik de helst vil tro at de jobber eller planlegger å gjøre i nærmeste framtid. Men i alle fall kan resultatene tyde på gode holdninger til læring. Holdninger og handlinger er imidlertid to forskjellige ting. Det er lett å finne vikarierende motiver for å utsette å gjennomføre handling med basis i holdninger. Det kan være manglende kunnskap om ulike handlingsmuligheter, kjennskap til ulemper som er knyttet opp mot et handlingsmønster, sammenlikning av ulike alternativer med sine konsekvenser. Etter å ha vært igjennom en slik vurdering kan elevene velge å gjøre noe eller de kan begynne vurderingen på nytt. Slik er det lett å utsette handling mens elevene leter etter løsninger som krever mindre anstrengelser. Å utvise handling er faktisk lettere sagt enn gjort.

6 Tolkning av resultater

I kommunikasjon ligger et tolkningspotensial; det er mottakerne som tolker og lager sin egen forståelse av tekstene med bakgrunn i egen situasjons- og kulturkontekst. Det er utgangspunktet mitt, og i det ligger at personlige oppfatninger vil påvirke kommentarene til forskningsmaterialet. Diskursens hensikt er blant annet å avsløre bakenforliggende strukturer og maktforhold. Situasjons- og kulturkonteksten trekkes inn for å synliggjøre og utdype mulige årsaksforhold.

Først forklarer jeg litt om endringsproblematikken og kommenterer og forklarer opplysninger fra lærerne av mer generell karakter og som indirekte kan ha påvirkning på elevenes tekstlæring. Så går jeg over til de ulike kategoriene fra spørreundersøkelsen og tolker og forsøker å se sammenheng mellom endringer og lærernes påvirkning, eventuelt mangel på påvirkning. Til slutt vurderer jeg leselystens betydning for hva som oppleves problematisk i arbeidet med ulike tekster.

6.1 *Endringsvilje og praksisendring*

Endringer i en skoles handlingsmønster er gjerne en langvarig affære. Rekdal skriver: "Nye læreplaner forandrer heller ikke med ett slag verken det faktiske innholdet i faget eller lærernes undervisningspraksis. Det gamle gir seg i mange tilfeller ikke før det gamle går av med pensjon." (Rekdal, 2006, s. 31.) Om situasjonen ser så mørk ut ved denne skolen, kan undersøkelsene bidra til å belyse. I alle fall er undervisningspraksisen som kommer til uttrykk i intervjuene etter ett år med ny læreplan, bare et første skritt på veien mot en ny retning. Hargreaves (1994) mener det ikke er nok med nye planer fra det offentlige. Vellykket endring har grunnlag i lærernes egne oppfatninger og holdninger. En god materiell organisering er ikke tilstrekkelig. Vellykket endring dreier seg om at lærerne involveres på en måte som gir mening for dem, for eksempel ved å tilegne seg kunnskap om ny læreplan, fag og nye metoder. Men dette er ikke nok, ifølge Hargreaves, det finnes sosiale dimensjoner som er viktige for lærernes læring. Det kan dreie seg om å ønske en endring eller at ting skal være som de har vært. Det paradoksale er at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom disse to, de utelukker ikke hverandre. Lærere har ofte en mening om hva som praktisk lar seg gjennomføre, hva som fungerer i klassen og hva som vil være mislykket. I dette området

ligger mulighetene og begrensingene for handling. Ønsket om endring kan bli til at praksis forblir som før fordi lærerne mener ulike innfallsvinkler til endring ikke vil fungere (Hargreaves 1994, s. 22-23).

Kunnskapsløftet gir lærerne større mulighet til ansvar for innholdet i skolen, men også i metodevalg. L97 var sentralstyrt og detaljert med store ambisjoner til innhold. Den nye læreplanen gir store utfordringer til den enkelte lærer og til lærerrollen. Myndigheten yrkesgruppen får er ikke bare kosmetisk, vi har mulighet for å påvirke og utvikle læreplanen videre innen fastlagte rammer. De nye planene kommuniserer en større tro på profesjonelle fagpersoner.

Mellom de ulike aktørene foregår det en kommunikativ prosess på et indre og ytre plan, bevisst og ubevisst. Hvordan den kan fungere mellom sentrale myndigheter og lærere har jeg vært inne på tidligere (kapittel 4.2.5). Nå tenker jeg først og fremst på prosessene som foregår mellom lærer og elev. Jeg tenker at lærerne kan være opptatt av hva de kan og hva de makter å videreformidle av ulike lesestrategier, og hvor mye den enkelte elev forstår, og i hvilken grad han eller hun klarer å benytte seg av disse strategiene på en måte som kan gi hjelp til å forstå teksten. Elevene spør seg kanskje også hvilken nytte de har av disse strategiene, og hvor mye arbeid de er villig til å nedlegge for å få noe ut av tekstlæringen. Dialogen mellom elev og lærer om ulike lesestrategier har et stort potensial. Lars Helle skriver at det er et ”enormt utbytte som ligger i samtalen.” (Helle 2004, s. 264.) Utfordringen er hvordan denne samtalen kan foregå, og hvilke spørsmål læreren konkret kan stille for i størst mulig grad å motivere og bevisstgjøre elevene på ulike strategier og deres nytte.

Mulighetene som trinnet har til å organisere elevene i ulike grupper og gi ulike undervisningstilbud, vil jeg påstå er et godt redskap og en stor fordel for alle parter. Det bidrar til bedre læringsforhold for alle og derved bedre utnyttelse av ulike strategier med tanke på tekstlæring. Helle (2004) refererer til en undersøkelse der noen elever ga uttrykk for at for vide valgmuligheter ville kreve så mye energi fra elevenes side at læringen kom i andre rekke. Slik kan det være med elevene på gruppen som ble opprettet i løpet av året fordi de hadde problemer med å velge, men også fordi de skapte mye uro rundt seg (jamfør kapittel 4.2.2). Med sin atferd kommuniserte de dårlig tilpasning til det gjeldende systemet på trinnet. I uformelle samtaler med en lærer på trinnet i etterkant fikk jeg høre at elevene virket fornøyde, og at noen til og med anbefalte medelever å begynne der. Enkelte elever på gruppen kan sies å

være bevisste på metaplan når det gjelder egne begrensninger i læringssituasjonen. De ser hvor problemet ligger. Men de trenger hjelp fra tydelige voksenpersoner blant annet til å planlegge hvordan de skal bruke tiden sin best mulig. Å tro at alle elever kan hvis de vil nok, er en myte. Ikke alle har nok av en indre selvdrikt og klarer å bruke tiden sin godt.

Arbeidet med refleksjon står sentralt i den nye læreplanen. Blant annet står det under formål for faget at ”Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering.” (L06, s. 41.) ”Å gi rom for” oppfatter jeg har med tid å gjøre. De nevnte begrepene har et innhold som faktisk tar sin tid. Å tenke om og rundt temaer og fagtekster krever tid, først skal elevene sette seg inn i et område, deretter skal hun reflektere over det. ”Refleksjon oppstår gjerne i meningsbryting.” (Helle 2004, s. 17.) Makter lærerne å skape slike muligheter for alle i og med at det er så få ”samlinger” og gjennomganger? Gis det rom for diskusjoner og meningsutveksling, tar de seg tid til dette? Er dette noe som de trettenårige elevene i arbeidsøktene vil gjøre av seg selv? Norsklæreren og samfunnsfaglæreren er de to som nevner noe om meningsutveksling. I norsk har grupper på 20-25 elever snakket rundt tematikk og budskap i ulike skjønnlitterære tekster. Elevene fikk også i oppgave å sette seg inn i hovedpersoners virkelighet. I samfunnsfag har refleksjonsarbeidet kommet til uttrykk gjennom diskusjoner og dramatiseringer, men også gjennom at elevene har vurdert hverandres framføringer. Hvor mye og hvor bevisst og strukturert arbeidet gjennomføres, har ikke kommet klart fram.

”For å si det enkelt innebærer vellykket undervisning blant annet at læreren makter å skape et møte mellom elevene og lærestoffet.” (Helle 2004, s. 16.) Langvarig strategilæring kan bidra til et slikt møte. Klarer lærerne å skape et møte mellom elevene og lærestoffet ved for eksempel gjennomganger i storklasse eller tilbud om ulike gjennomganger en til to timer per uke per fag? I slike timer er det stort sett læreren som legger fram fagstoff og noterer stikkord på tavla eller har framvisninger med PowerPoint. De fleste elevene skriver av det læreren skriver eller viser. Så langt kan dette være en form for strategi til hjelp i tekstlæringen. Men hvordan lærerne bevisstgjør elevene på at de må forberede seg til gjennomgangstimene og bruke notater som de har tatt underveis, sier ikke lærerne noe om. Legges notatene bort eller blir de en naturlig del av arbeidet med tekstlæringen etter timen? Det er ikke selvsagt at elevene er seg bevisste at for- og etterarbeid er svært nødvendig i tekstlæringsprosessen for å få mest mulig ut av den. Det er viktig at elevene er informert om slike utfordringer og får oppgaver knyttet til notatskriving.

”Legger vi opp til en undervisning som i vesentlig grad er lærerstyrt, for eksempel med mye forelesning, krever dette en annen innsats av studentene enn om vi driver dialogbasert undervisning. Som lærere må vi utvikle refleksjon over vår egen undervisningsstil, fordi studentene trenger å bli gjort oppmerksomme på den og på hvordan det forventes at de skal komplettere vår måte å undervise på. Vi bør gi åpent til kjenne for studentene hvilke fordeler og ulemper undervisningen vår har, noe det ellers kan ta lang tid for dem å avdekke.” (Bråten og Olaussen 1999, s. 86)

I tillegg til forelesningene kommer elevveiledning, altså en dialogbasert undervisning. Da må elevene vite at de bør jobbe på en annen måte tilpasset denne formen. Den er vanligvis mer basert på spørsmål fra elevene og svar fra lærer, men også meningsutveksling på ulike plan. Bråten og Olaussen (1999) refererer til studenter når det gjelder området, altså en voksen gruppe med en noe annen motivasjon. Allikevel er de nevnte strategier grunnleggende og antakelig like aktuelle for min gruppe.

6.2 Elevsvar og lærersvar

Kategori 1: Mangel på leselyst

I kategorien *Jeg leser aldri fordi jeg har lyst* vil jeg kommentere to sjangere; romaner (eller ”bøker” som jeg også kalte det på spørreskjemaene) og lesing på Internett fordi resultatene kan være med på å belyse informasjonen fra lærerne. I norsk har elevene i løpet av året lest to bøker og noen noveller. En gang fikk elevene velge helt fritt en ”bok” eller roman. Norsk læreren stiller kritiske spørsmål til hvordan elevene skulle presenterte boken i etterkant. Ferdig produserte momenter til bokanmeldelser stiller hun seg tvilende til med tanke på hvilket utbytte elevene har av det. Hun uttrykker at det kan være bedre med en idébank der elevene kan finne presentasjoner av bøker som medelever har skrevet. Figur 5.1 viser gruppen som ”aldri leser fordi de har lyst”. Flere jenter rapporterer om manglende leselyst om våren sammenlignet med høsten. Hos guttene er tendensen i rapporteringen positiv, cirka 20 prosent flere gutter leser fordi de selv vil om våren, og resultatet er omtrent det samme som hos jentene. Når jeg ser på elevenes gjennomsnitt når det dreier seg om romanlesing, viser det seg at jentene har et gjennomsnitt på 2,46 om høsten, hos guttene er tallet 2,76. Om våren er gjennomsnittet for jentene 2,56 og for guttene 2,06. Så selv om antall gutter som aldri leser bøker har gått ned, ser det ut til at guttene leser mindre når det dreier seg om denne sjangeren om våren. Interessen for og troen på at en bok skal inneholde noe nytt, spennende eller dramatisk, med andre ord gi meningsfull lesing, må være tilstede hvis trettenåringer skal ønske og faktisk lese en lang tekst. Glomnes refererer til hermeneutikeren Hans Gadamer:

”Det Gadamer får fram, og som er vesentlig for hermeneutiske teorier generelt, er *tilegnelsen*. Å finne mening i en tekst er uløselig forbundet med engasjement.” (Glomnes 2001, s. 109.) Her dreier det seg om alle mulige slags tekster, slik jeg tolker det. At tekster oppfattes som meningsfylte for en leser i skolesammenheng, har sammenheng med hvordan de oppleves kognitivt og affektivt. Jon Smidt presenterer i sin bok *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* (1989) begrepet tematisk rom der det kognitive aspekt har ”en forståelig og relevant kunnskapskontekst”, og det affektive aspekt samles i et sosialt rom der en finner ”en følelsesmessig trygghet i genre, arbeidsformer og forhold til andre.” (Smidt 1989, s. 243.) Det er nødvendig med en svært tett kommunikasjon mellom intellekt og følelser for å lykkes med en betydningsfull og meningsfull tilegnelse av litteratur. Smidt skriver at ”følelse og intellekt er *koplet*, intimt, uatskillelig, når jeg engasjerer meg i noe som opptar meg.” (Smidt 1989, s. 244.)

Bøker som elever skal lese, bør skape interesse hos dem. Engasjement vekkes neppe ellers. Derfor er det viktig at elevene selv kan velge litteratur, slik som den nye planen sier, men også at lærerne varierer metodene de bruker i tilnærmingen til tekstlesing. Undersøkelsen kan tyde på at skolen ikke helt har tatt leselysten fra guttene. Et ønske fra norsklærerens side var at lesing på skolen ville motivere elevene til også å lese mer i fritiden. Men om våren er det fortsatt i underkant av 40 prosent som aldri leser denne typen tekster fordi de har lyst. Færre jenter rapporterer at de leser ”bøker” om våren sammenlignet med høsten. Skal skolen lykkes i å legge til rette for meningsfull litteraturlesing på skolen, spiller tilrettelegging og innhold en rolle. Her er tid en viktig faktor. Tidsutfordringen står nært knyttet til både tekst, leser og metodevalg. Tidsbruk står vanligvis i sammenheng med hvor mye leseren tar seg tid til eller blir gitt tid til å gå i dybden. Jeg tenker at undervisningsmetoden kommuniserer med mottakeren, det vil si elevene og deres lesing. Den hjelper mottakerne til å ”lese mellom linjene”, til symbollesing og assosiasjonsutvikling, samtidig som den åpner oppfor en større verden der de ser teksten i et videre perspektiv, i en allmenngyldig verden. Da må det ikke komme inn for mye ”støy”, for eksempel stressfaktorer som mange forskjellige tekster, hyppig skifte av temaer eller skifte i arbeidsformer. Tankene og de verbale uttrykkene må få tid til å utvikle seg. L97 ble av mange lærere oppfattet som svært omfattende i forhold til innhold. Kunnskapsløftet kan se ut til å dempe stresset blant annet fordi planen lar lærerne bestemme mye av innholdet og metodene. Norsklæreren påpeker at det er viktig med kvalitet i stedet for kvantitet, hun snakker også om at ”vi (lærerne) må velge...”. Hvem som bestemmer hva som er kvalitet, blir sentralt. Det viser seg at lærerne bestemte at elevene kunne velge

mellom fire boktitler da de skulle velge den første romanen, etter jul bestemte lærerne hvilken bok elevene skulle lese, om våren fant lærerne fram ulike noveller som elevene skulle lese. Den nye lærerplanen skriver at elevene skal velge noe av dette selv, blant annet for å motivere til leselyst.

Å lese tekster på Internett fordi de har lyst, gjør de fleste elevene. Både om høsten og om våren er det flest jenter som rapporterer at de sjeldnere enn guttene leser tekster her. Men resultatene viser også at forskjellene har minket i løpet av året. Alle lærerne forteller om at de vil bruke Internett på en eller annen måte. I matematikk og naturfag brukes datamaskinen systematisk. I norsk og samfunnsfag har lærerne et ønske om å utnytte verktøyet fordi de mener det vil gi større mening for elevene å finne aktuelle tekster å lese der. I artikkelen ”Cyber, hyper och multi” som blant annet handler om lesing på nettet, skriver forfatterne:

Forskare som Kress (1997) har intressert seg for barns tidlige ritning og ”skrivning” og mener at spatiale, multisekventielle og multisemiotiske strategier for tekstskapning er grunnleggende hos barnet. Disse strategier understrekes ifølge Kress i skolen der det språklige og linjære blir allennående. Interessant nok peker Kress (1998, 2000) på hvordan nettmultimodale og spatiale meningsbygging blir alt viktigere i dagens samfunn, samtidig som vi mangler allment brukbare verktøy for å snakke og reflektere over dette. (Karlsson og Ledin 2000, s. 24.)

Problematikken Kress peker på, er relevant i min sammenheng. Mange elever liker å bruke Internett for å finne stoff de kan lese. I tillegg er flere flinke til å lage egne tekster, blant annet sammensatte tekster. Det ser også ut til at de i større grad enn voksne, raskere tar til seg og forstår hvordan de kan skape mening fra tekster fra nettet. Karlsson og Ledin (2000) er også opptatt av de ulike lesestrategiene som brukes i slike sammensatte tekster, de leses ikke fra begynnelsen til slutt. Her hoppes det fram og tilbake, og meningen skapes ikke bare fra brødtoksten, men også fra ulike overskrifter, bildetokster og bilder. Linkene kan føre leseren videre, men samtidig gir det så mange valgmuligheter at kritisk utvelgning av tekster kan bli en utfordring. Noe tekst skimleses og hvis den er interessant, leses den grundigere. Det er nettopp slike ulike lesestrategier som brukes. Dokumentet ”Framtidens norskfag. Språk og kultur i et fleirkulturelt samfunn” (2006, s. 55) refererer også til det samme. Dette dokumentet er en rapport gjennomført av en arbeidsgruppe som er utnevnt av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Mattelæreren påpeker at elevene faktisk leser når de får jobbe med matte på data, og Excel klarer de fleste å bruke på en god måte. Naturfaglæreren viser til at elevene bruker Classfronter systematisk for å levere rapporter fra laboratorieforsøk. Norsklæreren hadde om høsten planer om å finne tekster på nettet. Det som generelt problematiserer bruken av Internett i skolesammenheng i dag, er at mange lærere føler at de delvis mister oversikten over hva elevene gjør når de sitter ved maskinene. Elevene kan ofte mer enn læreren på enkelte området. Men i tillegg er informasjonsmengdene enorme, og det kan bli vanskelig å være selektive og kritiske nok i letingen etter relevant fagstoff. Kildekritikk blir viktig å lære elevene, jamfør Kunnskapsløftet (2006, s. 44) og ”Framtidas norskfag” (2006, s. 54). Der presenteres det også en antagelse om manglende rutiner når det gjelder kildekritikk på nettet.

Kategori 2: Egenvurdering

I elevenes vurdering av seg selv sier de noe om hva de mener gjør en tekst vanskelig å forstå. Det ser ut som om problemområdet dreier fra ordnivå og setningsnivå mot at det er selve innholdet som gjør det vanskelig å forstå en tekst. Bråten og Olaussen (1999, 31) refererer til Baker (1985) som har vist at de dårligste leserne synes en tekst er vanskelig å forstå fordi det er så mange vanskelige ord. De gode leserne forteller heller om et innhold som det er vanskelig å forstå. Det viser seg at jentene ser ut til å ha noe større problemer med å forstå innholdet i tekstene enn guttene om våren, om høsten er det guttene som synes innholdet er det vanskeligste. Men forskjellene er ikke store. Det samme gjentar seg i de to andre påstandene i kategorien; jentene har de største problemene om våren, guttene om høsten. Samuelstuen (2005) beskriver som tidligere nevnt, usikkerheten rundt spørreundersøkelser. Det er ikke unormalt at informanter forsøker å besvare spørsmål slik de tror er ”mest riktig” i for eksempel en skolesituasjon. Om høsten kan det tenkes at elevene er nye og nysgjerrige på skolen, og begge kjønn er interessert i å gi et best mulig inntrykk av seg selv. Det er mulig at guttene tidligere kommer til et punkt der de er lite opptatt av slike forhold. Men det kan også tyde på at disse leserne har blitt noe bedre lesere i løpet av året i og med at de rapporterer om vanskelig innhold som det som er mest problematisk i sin egen leseprosess for å skape mening.

Også lærerne fortalte om hvordan de arbeider med å forklare vanskelige ord og innhold ved for eksempel å gjøre det i gjennomgangstimer eller at elevene ville spørre dem eller medelever hvis de ikke forsto. Ordforståelse betyr mye for tekstforståelsen. Grunnen til at elevene rapporterer at de sjelden har problemer med vanskelige ord og setninger høst og vår

kan være flere, men det kan ha hatt betydning at lærerne har jobbet en del med å forklare vanskelige ord. Samuelstuen (2005, s. 208-209) viser i sin undersøkelse av 10. klassinger at noe av problemene på ordnivå kompenseres av forkunnskaper, organiserings- og overvåkingsstrategier. Hun anbefaler likevel å jobbe på ordnivå også i ungdomsskolen. Det vil være med på å hjelpe til med forståelsen. Ordforståelse ble uttrykkelig nevnt av flere lærere jeg intervjuet som noe de jobbet med hele tiden. Hvor strukturert jobbingen foregikk, kom ikke klart fram. Problemene som oppstår for elevene på dette området, blir tatt på alvor av lærerne, og i samtalene om vanskelighetene forsøker de å forklare for å bedre elevenes tekstforståelse. Det ser ut til at det er fruktbart også for disse 8.klassingene å jobbe på ord-, menings- og setningsnivå. Dette skjer i stor grad også sammen med medelever. Organiseringen legger som sagt godt til rette for samarbeid.

Kategori 3: Hjelp

Elevene ble spurt om hvordan de oppfatter at de får hjelp fra lærerne og medelever. Når det gjelder hjelp fra lærere, er resultatet omtrent det samme for begge kjønn både høst og vår. Når det gjelder hjelp fra medelever, ser det ut til at både jenter og gutter er mer enig i at de oftere spør dem etter hjelp om våren sammenlignet med om høsten. Spredningen er på omkring 0,8, noe mer for jentene om våren. Spredningen mellom høst og vår ligger for jentenes del på 0,57 og for guttens del på 0,40. Det vil si at forskjellen er signifikant for jentenes vedkommende. Det vil være naturlig med tanke på at elevene kommer fra tre forskjellige skoler og ikke kjenner hverandre så godt ved skoleårets start. Elevene føler seg også muligens usikre på lærerne og tør ikke å be om så mye hjelp som de gjør utover i skoleåret. Som tidligere presisert, legges det vekt på arbeidsøker med gode muligheter for samarbeid. Da er også lærere tilstede og kan svare på vanskeligheter. Det er en bevisst strategi ved skolen og trinnet. De fire fagene jeg er opptatt av, har gjennomgangstimer en til to timer per uke, resten går til arbeidsøker. Trinnlederen, som også er min naturfaginformant, bekrefter at det er en grunnleggende organisatorisk strategi. Men hvis trinnet finner det formålstjenlig, kan flere timer bindes opp mot fag eller tverrfaglige opplegg, for eksempel diskusjoner der tema kan være hentet fra samfunnsfag og naturfag.

Kategori 4: Tekstlæringsstrategier

I spørreundersøkelsen får elevene påstander som dreier seg om sentrale strategier i tekstlæringen. Jeg gjør som sagt ikke noe forsøk på å kategorisere påstandene nærmere i ulike aspekter som forkunnskaper eller metakognitive strategier.

Lærerne har undervist noe i å lese overskrifter, hurtiglesing og å lese grundig. Elevene rapporterer stort sett at de litt oftere begynner å lese grundig og å lese overskrifter om høsten enn om våren, jentene svarer mellom ofte og alltid når det dreier seg om å lese grundig, guttene stort sett ofte. Hurtiglesing gjør de ikke fullt så ofte. Det kan kanskje tyde på at bevisstgjøringen om strategiene har hatt virkning. Det ser ut til at også andre gutter enn de leseglade, er bevisste på utnytte disse strategiene.

Lærerne forteller at arbeidet med læringsstiler og studieteknikk cirka tre uker om høsten er tverrfaglig og presisert på årsplanen, ulike fag samkjører arbeidet og presenterer et felles opplegg på ukeplanen. Kun representanten for norskfaget forteller at lesing er lagt inn på årsplanen. Å tro at elevene vil arbeide godt med strategisk læring uten å bli minnet på det ofte, ser ut som en doxa, en oppfatning som tas for gitt hos disse lærerne. Strukturert arbeid krever større innsats enn å lese gjennom leseleksen og å besvare spørsmål. Pressley (Bråten og Olaussen 1999, s. 70) understreker betydningen av at slik strategiundervisning må være langvarig for at effekten skal bli god. Å fortsette med å målfeste ulike strategier på ukeplanene bør være noe som gjøres hver uke, kanskje gjennom hele året, men bør også tas opp i faggjennomganger og i veiledning av elever muligens hele året. Ved gjentatte påminnelser vil sjansene øke for at ulike strategier blir en naturlig del i arbeidet med å skape forståelse. Bråten og Olaussen (1999) presenterer forskning som har gitt gode resultater. Også undersøkelsen PIRLS (2001) viser til lignende resultater. Riktignok gjelder det 10-åringer, men resultatene viser at systematisk arbeid med lesing og lesestrategier ga bedre resultater i klasser som jobbet strukturert med det enn i klasser som ikke jobbet slik. (Framtidas norskfag 2006, s. 52). Om slike undersøkelser og kunnskap om dem og lesestrategier kan bidra til å endre læreres overbevisning og praksis, gjenstår å se. Ønsket om endring eller stabilitet utelukker som tidligere nevnt ikke hverandre.

Lesing og skriving henger sammen, uttrykker norsklæreren. Skriving er en læringsstrategi som er med på å fremme tekstforståelsen. Vi lærer gjennom å skrive. Da må det settes ord på ofte uklare oppfatninger og forestillinger om en lest tekst. Tankene og formuleringsevnen utfordres. Skriving er for mange en vei inn i erkjennelsen, men det viser også hva den enkelte har lært. Prosessen er med på å få i stand en indre dialog og visualiserer tankene. Dysthe (sitert i Helle 2004, s. 186) skriver: ”Studier har vist at det å skrive ein artikkel eller ein stil med bakgrunn i fagstoff er ein svært god måte å lære overordna prinsipp og samanhenger på”. En velegnet måte å utnytte både lesing og skriving ”på fagets egne premisser”. Dette er ikke

nye tanker, men med utfordringer om større tverrfaglighet kan lærerne utnytte hverandre når det gjelder å finne meningsfulle temaer for elevene å skrive om. Men i Kunnskapsløftet nevnes det ikke noe eksplisitt om tverrfaglighet. Frøydís Hertzberg kommenterer det slik i *Norsklæreren*:

Ikke i noen av planene står det noe som peker over mot andre fag. Norskplanen peker riktignok ut mot samfunnet, men ikke noe sted i Kunnskapsløftet gis vi mulighet til å forstå at de fem ferdighetene er tenkt som et felles ansvar. Planen slik den er formulert nå, åpner for en lesning der hver faglærer kan tenke ”ja, dette har vi jo alltid drevet med”. Men intensjonen er noe mer, og det er faktisk dokumentet *Framtidas norskfag* som best formulerer dette”. (Hertzberg 2006, s. 17)

Der påpekes det under ”Skrivekompetanse og norsk” betydningen av langsiktig dialog lærere imellom ”om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn.” (Framtida norskfag 2006, s. 56.) Det virker utvilsomt merkelig at samarbeid på tvers av fag ikke nevnes eksplisitt. Slik det står nå, kan det se ut som om hver fagseksjon skal jobbe hver for seg. Skal lesing – og skriving – på fagenes premisser få full uttelling, vil det være nødvendig med tverrfaglig samarbeid i utviklingen av felles rammer for forståelse av ulike sjangere og tekster til elevenes beste. Å strukturere skrivingen kan bevisstgjøre elevene på hvordan de kan huske og forstå meningen med tekstene bedre.

Motivasjonen øker gjerne når elevene ser at skolearbeidet lykkes. Under den ene fagsamtalen lærerne hadde med elevene i året, presiserte naturfaglæreren at det ble snakket om læringsstiler. Strategier i forbindelse med tekstlæring ble ikke nevnt. I praksis foregår det flere uformelle fagsamtaler mellom lærere og elever i forbindelse med ukeplantestene. Men ingen av lærerne har nevnt noe om strukturert arbeid med strategier eller samtaler om slike. Gjennomsnittet har sunket på de fleste påstanden i kategorien om tekstlæringsstrategier i det aktuelle tidsrommet. Et av unntakene er når det dreier seg om hvordan elevene rapporterer at de trekker inn forkunnskaper de har om et emne. Der viser det seg at jentene har et litt høyere nivå om våren. Guttenes nivå stiger noe mer, men allikevel er det noe de gjør forholdsvis sjelden. Guttene rapporterer også et høyere nivå når det gjelder å stille spørsmål til teksten slik at de kan forstå den best mulig om våren, svaret ligger mellom sjelden og ofte. Det er ett av spørsmålene i denne kategorien der guttene skårer høyere enn jentene. Lærerne har i intervjuene fortalt om at de prøver å henlede elevenes oppmerksomhet på tidligere erfaringer,

eller til hva de kan eller vet om det de holder på med fra før. Å knytte forkunnskaper til nye kunnskaper er viktig for meningsdannelsen generelt. Læreren i norsk mener det er viktig å utvide elevenes kunnskaper om verden blant annet ved å bruke forskjellige kilder som film, lese forskjellige tekster og bruke tekster fra Internett. Samfunnsfaglæreren poengterer noe av det samme. Mattelæreren og naturfaglæreren forsøker å bevisstgjøre elevene på hvor og hvordan de kan ha nytte av teori og erfaringer de har gjort seg. Slik det ser ut for meg, forsøker naturfaglæreren ganske strukturert å trekke fram forhold som kan tenkes å være relevante for elevene ved å henvise til det i forkant av laboratorieforsøk. Pressley og McCormick (1995, s. 480) oppsummerer: "Elaboration of text of various sorts, including representational imagery, relating to prior knowledge, and thinking about why relationships specified in text hold". At elevene ser sammenhenger som er relevante for dem, betyr mye for tekstforståelsen, da er innholdet lettere å huske, men også å forstå fordi de har noe å knytte det til. Samuelstuen (2005, s. 218) påpeker at det ser ut til at forkunnskaper er svært viktig for forståelsen. Derfor bør elevenes kunnskaper om verden utvides blant annet ved å bruke forskjellige kilder som film, forskjellige tekster, PC-programvare og tv-program.

Diskusjoner og samtaler om sentrale temaer bidrar i meningsdannelsen. Ved bevisst å gjøre bruk av slike strategier vil det hjelpe elevene til å aktivere forkunnskaper, men også til å få nye kunnskaper som i sin tur kan bygge opp under ny kunnskap. Kunnskapen kan bli lettere tilgjengelig hvis elevene er seg bevisste at "Å forstå vil seia å sjå samanheng. Når me møter noko nytt, forstår me det ved å sjå det i lys av det me allereie har kjennskap til." (Vinje 1993, s. 40.) I Samuelstuens undersøkelser fant hun at elever med gode forkunnskaper hadde god nytte av å diskutere fagstoffet i grupper. Det bidro til "høy strategisk innsats" (2005, s. 216). At det er gitt rom for arbeidsøker kan vise seg å være positivt for de elevene som er bevisste og strukturerte, de forstår at det er viktig å snakke sammen om fagtekster og vil utvikle muligheten positivt. Men av erfaring stiller jeg meg tvilende til om flertallet av 8.klassingene uten spesiell tilrettelegging vil diskutere fagstoff særlig strukturert og bevisst i arbeidsøktene.

Det ser ut til at elevene sjelden begynner med å spørre hverandre om hva andre har svart på spørsmålene først, men tendensen er økende. Om våren rapporterer de at de oftere begynner med å svare på spørsmål de har fått beskjed om å gjøre. Spørsmålene er ment som repetisjon og bevisstgjøring på hva elevene kan, ikke som en start på å sette seg inn i teoretisk stoff. Men siden spørsmålene skal gjøres, kan det for noen synes praktisk å bli fort ferdig med dem. Helle (2004, s. 176) skriver om hvordan lite varierte arbeidsoppgaver dreper elevenes

motivasjon. Reproduserende spørsmål blir gitt av lærerne sannsynligvis i beste mening – for å være en hjelp i tekstlæringen. Men blant annet derfor, skriver Grepperud (2000), oppfattes ungdomsskolen som arena for kjedsomhet (Helle 2004.) Variasjonene blir kanskje for liten. Oppfatningen av at oppgavene er meningsløse, opprettholdes. Pressley og McCormick (1995) viser til forskning som kan tyde på at å svare på slike spørsmål, ikke har så stor effekt som mange tror. Det kan kanskje heller være en idé å utnytte variasjonene lesestrategiene gir mulighet for, til å utfordre elevene i ”ukas tekst”. Naturfaglæreren snakker om at elevene skal plukke ut de fem viktigste punktene, det kan kanskje oppleves som en variasjon av de reproduserende spørsmålene.

Det er interessant å se at elevene ofte mener at de leser på en annen måte enn ellers til prøver både høst og vår. Hva forskjellen består i, kommer ikke fram. Det er nærliggende å trekke fram den instrumentelle motivasjonen; elevene er ofte enig i at karakterer er viktig. Belønningen for det intensiverte arbeidet i forkant av prøver er nær i tid.

Samuelstuen skriver om at det har blitt mer vanlig for elever å jobbe i grupper, samarbeide om å tilegne seg fagstoff. Organisasjonsstrategier og overvåkingsstrategier er viktige for at de i større grad kan forstå stoffet. Hun påpeker at det er ekstra viktig at elevene er bevisste på at strukturering og overvåking av innlæringen kan gi enda bedre resultater (Samuelstuen 2005, s. 216). Elevene i undersøkelsen min har gode muligheter til å samarbeide og diskutere i små grupper. I gruppene kan elevene jobbe alene eller i par. Dette er enda en grunn til å vektlegge arbeidet med strukturert strategiinnlæring fordi det kan bidra til bedre utnyttelse av tiden og gi elevene enda bedre grunnlag til forståelse av fagstoff og bevissthet om egen læring. Men spørsmålet er om disse elevene er seg bevisst på de ulike strategiene og bruker dem for å bedre egen tekstlæring. Jobbes det tilstrekkelig med bevisstgjøring om strategier? Foreløpig ser det ut til å være store muligheter til forbedringer på området, som naturfaglæreren understreker flere ganger.

Kategori 5: Motivasjon

I den siste kategorien dreier det som om hvordan elevene rapporterer at de blir motivert til lesearbeidet. Påstandene, slik de er stilt, tyder på langsiktighet – fordeler ved å jobbe godt med tekstlæringen som kan gi fordeler i framtiden, ikke i umiddelbar nærhet. Da kan det muligens være lettere å rapportere høye verdier. Anstrengelsene kan godt ligge i framtiden, det er ikke noe som bør skje nå eller i nærmeste tid. Når det gjelder motivasjon, er guttene

generelt mer enig i påstandene enn jentene om våren, om høsten er det motsatt. Det kan se ut som om det er viktigere for guttene enn for jentene med instrumentell motivasjon. Å kunne lese og skape mening fra det de leser er et middel for å oppnå noe, ikke nødvendigvis noe som driver dem av indre ønsker. På påstanden *"Jeg synes det er viktig å lese og forstå det jeg leser fordi jeg vil kunne lese om ting som interesserer meg"* skårer både jenter og gutter høyt, både høst og vår. Men jentenes skårer er høyere og ferskheten til guttene øker i løpet av året. Både jenter og gutter blir mindre enig i at det er viktig å lese for å følge med på det som skjer i verden fra høst til vår. Guttene er mer enig enn jentene om våren. De to påstandene synes forholdsvis like, og grunnen til forskjellene er vanskelig å forklare.

Lærerne sier lite eller ingenting om hvordan de jobber med elevenes motivasjon. Jeg får imidlertid en indikasjon når lærerne forteller om hvilke metoder de bruker. Norsk lærerne forsøker å variere metodene spesielt når det gjelder skjønnlitteratur, i samfunnsfag dramatiseres og diskuteres det litt, i naturfag gjennomføres laboratorieforsøk. Ellers ser det ut som om det er undervisning og lekser med reproduserende oppgaver. Arbeidsoppgavene gjøres ofte i arbeidsøkttimene.

Samuelstuen (2005, s. 215) gir uttrykk for at det er et generelt inntrykk at elever ikke vet nok om strategier og hvordan de kan bruke disse til egen fordel. Det ser ut som om den strategiske læringen på dette trinnet ikke har kommet tilstrekkelig i gang. Men en prosess har startet, og det ser ut som om det er mye å hente. Siden forskning tyder på at strategisk læring i strategibruk gir bedre resultater når den systematisk og over tid integreres i den vanlige undervisningen (jamfør Bråten & Olaussen, 1999), har lærerne en oppgave med å utforme en mer strukturert praktisk tilnærming.

For å bevisstgjøre elevene på fornuftige lesestrategier i ulike situasjoner, tror jeg det er vesentlig at også lærerne er bevisste på hva lesestrategier er. Det ser ut til å råde en viss forvirring rundt begrepene læringsstiler og lese- og læringsstrategier. Først og fremst er det viktig å ha klart for seg at læringsstiler er noe annet enn læringsstrategier. Innholdsmessig kan de to begrepene gjerne brukes om hverandre i læringssituasjoner. De kan utfylle hverandre metodisk, men lærerne bør kunne skille på hva som er hva. Undervisningen i strategier bør foregå over et lenger tidsrom (Bråten og Olaussen 1999), og undervisningen bør integreres i de ulike fagene. Da blir læringsutbyttet best.

Leselyst og bruk av strategier i tekstlæringen

Leselyst ser ut til å ha en viss sammenheng med hvordan disse elevene jobber med tekstforståelsen. I den andre kategorien skiller de jentene som er glade i lese seg noe ut. Det ser ikke til at de mener påstandene der har noe særlig med hvor vanskelig skoletekstene er å forstå. For guttenes del er det ingen sammenheng å snakke om. Jenter som liker å lese ser ikke ut til å mene at problemene ligger på ord-, setnings- og innholds nivå.

I ”hjelp”-kategorien viser det seg at jo mer leseglade elevene er om høsten, desto mindre spør de lærere om hjelp når noe er vanskelig. Om våren ser det ut til at spesielt guttenes oppfatning har endret seg. Korrelasjonen er positiv når det dreier seg om begge påstandene. Nå spør de guttene som liker å lese både lærere og medelever mer om hjelp. For jentene er det ingen sammenheng mellom variablene.

Når det gjelder tekstlæringsstrategier, ser det generelt ut til at de fleste tallene hos jentene er høyere enn hos guttene. Stort sett ser korrelasjonene ut til å være noe klarere mellom leselyst og de ulike påstandene. Å lese grundig henger noe sammen med jentenes leselyst. Hos jentene er det en ”snau” middels høy sammenheng mellom å jobbe med å huske innholdet og det å være glad i å lese i fritiden. Å forstå leseleksen har også sammenheng med leselyst for begge kjønn. For jentenes del er sammenhengen klar om høsten. Å huske leseleksen har signifikant sammenheng med leselyst for begge kjønn om høsten, men bare for jentene om våren. Når det dreier seg om å anstrenge seg for å forstå meningen med leseleksen, er sammenhengen signifikant om høsten for guttene. For jentene er det også en viss sammenheng om høsten. Å stille spørsmål til teksten har sammenheng med lesegledden hos både jenter og gutter om våren, men den er ikke signifikant. Sammenhengen er også entydig mellom leselyst og å teste seg for vanskelige ord for jentenes vedkommende om våren. Hos guttene er det også en klar sammenheng om høsten, men om våren har bildet endret seg noe. Lesing til prøver og leselyst har en klar sammenheng hos begge kjønn. Det er en tydelig negativ sammenheng mellom å begynne med å spørre hva andre har svart på spørsmålene og leselyst hos jentene, det vil si at de leseglade jentene ikke begynner med å spørre etter de andres svar.

Når det gjelder motivasjon, viser det seg at det er signifikant sammenheng hos jentene om våren når det gjelder å følge med i det som skjer i verden og leselyst.

Med bakgrunn i disse resultatene ser det ut til at å ha leselyst er positivt for hvordan elevene bruker strategier i tekstlæringen. Dette gjelder spesielt jentene. Leselyst er ofte knyttet til det å lese romaner eller bøker, en aktivitet jentene vanligvis gjør mest. I min undersøkelse viser resultatene om våren at det er omtrent like mange jenter og gutter som sier de aldri leser bøker, men totalt er det jentene som leser mest fordi de har lyst om våren. Konklusjonen av resultatet bør være å fortsette med å oppmuntre elevene til å lese "bøker". Men jeg mener også at det er viktig å poengtere at "bøker" ikke bare er romaner. Det er viktig å gi elevene muligheten til et variert lesestoff slik at lesegledden opprettholdes.

7 Oppsummering med kommentarer

Forskningsspørsmålene som dreier seg om lærernes begrepsforståelse og praksis er nå tilstrekkelig belyst. Det er også forskningsspørsmålene om elevenes rapportering og forskjeller som har oppstått fra høst til vår. Om undervisningen i strategier for tekstlæringen har påvirket elevene, er vanskelig å si når det har vært så lite strategisk undervisning på området. Unntaket er ordforståelse og lesing av overskrifter, hurtiglesing, lese grundig. Det ser ut til at vanskelige ord ikke gir så store forståelsesproblemer om våren som om høsten, og at elevene stort sett mener de begynner å lese på samme måte på begge tidspunkt når det gjelder 5.2.6, 5.2.7 og 5.2.8. Det er nærliggende å tro at denne strategiundervisningen har vært for lite strategisk. Få påstander endrer seg i positiv retning fra høst til vår. Stort sett går endringene i uønsket retning. Det kan se ut som om det å spørre hva andre har svart på oppgaver først, er det flest elever rapporterer at de oftere gjør om våren i forhold til om høsten. Jeg mener det kan påvises sammenheng mellom elevenes positive holdning til fritidslesing og deres rapportering når det gjelder hvordan de leser lekser. Leselysten er det all grunn til å arbeide for å beholde – de leseglade elevene opplever færre problemer i tekstlæringsprosessen, ser det ut til.

Nå gjenstår det å klargjøre situasjons- og kulturkonteksten. Naturfaglærerens utsagn synes velbegrunnet etter hvert som oppgaven har tatt form. Politikerne må satse hvis de vil ha resultater. Å se på lærebøker i fritiden, uten kompensasjon, er ingen satsning. Lesing dreier seg ikke bare om å avkode. Forståelsesaspektet er krevende, det er ikke gitt at det er noe ”alle” kan, eller at det kommer etter hvert. Norsklærere har kompetanse og erfaring. Det er ikke sikkert andre faglærere har den nødvendige kompetansen. Men det skal vel ikke være meningen at satsningen skal være tilfeldig eller at norsklærere skal lære opp kolleger når det gjelder å kunne lese. Skoleeier og skoleledelse har et klart ansvar om å være tydelige. Skal Kunnskapsløftet gjennomføres på en vellykket måte, må det satses på lesing som grunnleggende ferdighet på flere nivåer.

Når det gjelder elevenes rapportering på hvordan konteksten påvirker deres tekstlæring, er det vanskelig å si noe konkret. De er stort sett forholdsvis enig i alle påstandene jeg stiller, men på påstanden om hva som gjør en tekst vanskelig å forstå (kategori 2, egenvurdering) er ikke

enigheten så tydelig, spesielt vanskelige ord. Å forklare vanskelige ord har lærerne jobbet en del med, det er mulig at det har gitt resultater.

Når det er sagt, tror jeg at mye kan gjøres ved å arbeide langsiktig med tekstlæringsstrategier. Alle lærerne sitter inne med kunnskaper på området. Alle ”vet” mye, men det er ikke satt i struktur. Det ansvaret må noen ta, og det tror jeg ikke er på lærernivå. Da blir det en oppgave ”som kommer oppå alt det andre”.

Gjennom beskrivelsen av de ulike tekstene har jeg først forklart dem hver for seg, så sett dem sammen og beskrevet sentrale ytringer. I lærerintervjuene er det etter min mening først og fremst to ytringer som ofte kommer fram og som kan se ut som overstyrer mye av hverdagen: organiseringen av dagen og vektleggingen av læringsstiler plass i undervisningen. Men deretter kommer trinnets positive holdninger og satsning på strategiene de tre ukene om høsten. Dette er de direkte ytringene eller enhetene. Indirekte viser handlingsmønsteret et noe annet fokus.

Når jeg ser tekstene i lys av situasjonskonteksten, gir det en viss forståelse for forholdene jeg har undersøkt. Både organiseringen og arbeidet med læringsstiler er satsningsområder for skolen. Særlig arbeidet med den ”løse” organiseringen har pågått over flere år og er også forholdsvis godt innarbeidet ved hele skolen. Arbeidet med læringsstiler har stått sentralt de siste tre-fire årene, og spesielt på dette trinnet er det flere lærere som jobber seriøst på området. Arbeidet med lesing er ikke nedfelt på tilsvarende måte. En grunn, tror jeg, er at de innholdsmessig blandes sammen. Strategisk læring er noe elevene kan øve seg på, noe de kan utvikle seg i og bevisstgjøres på. Læringsstiler er mer knyttet opp mot foretrukne læringsbetingelser, elevene lærer best slik eller slik avhengig av om de er visuelle, auditive, taktile eller kinestetiske.

Foreløpig ser det ikke ut som om hensikten med Kunnskapsløftet tas alvorlig nok.

Handlingselementet i ”å kunne lese” vannes ut fordi det foreløpig ikke legges nok ressurser til gjennomføringen. Det er mange fornuftige tanker på papiret, i planer og dokumenter. Så langt har opplæring på området vært lite vektlagt, og den nødvendige kompetansen hos lærere er ikke der. De har ikke fått noen spesifikk opplæring. Det kan være en utbredt oppfatning at å lese det er noe ”alle” kan. Intervjuene viser mye usikkerhet blant lærerne, systematisk og strukturert arbeid med lesing i ulike sammenhenger over tid ser ut til å være mangelvare. For

at ikke byrden skal falle på enkeltlærere, eller at satsningen på gjennomføring av planen når det gjelder lesing forblir ved det gamle, må ledelsen vise tydelig at området er prioritert, at de tar læreplanen på alvor.

I kulturkonteksten og den materielle kulturen ligger det ingen hindringer, slik jeg ser det, knyttet til strategiarbeidet. Derimot skulle det antas at data og Internett kunne være praktiske hjelpemidler som ville fremme strategilæringen, for eksempel å utnytte data og Classfronter til bearbeidelse av tekster, skrive stikkord og lage oppsummeringer.

I kulturkonteksten kan jeg finne forklaringer på den forholdsvis unisone positive holdningen til at lesing har blitt en grunnleggende ferdighet i alle fag, men også mangelen på handling. Det grunnleggende tankemønsteret skiller seg fra handlingsmønsteret på området. Å begynne opplæringen i 8. klasse med ”studieteknikk” har vært vanlig praksis ved skolen i flere år. Å innarbeide nye praksiser ser det ikke ut til å ha vært nok tid til. Situasjonskonteksten viser som sagt at lesing ikke er et prioritert område på andre måter enn at det er nedfelt i den nye læreplanen. I utgangspunktet skulle det være tilstrekkelig, men det kan se ut som om det må legges større fokus på lesing (de grunnleggende ferdighetene) hos skoleeierne og skolelederne. Hvis ikke, kan det bli slik Rekdal antyder, ”det gamle gir seg i mange tilfeller ikke før det gamle går av med pensjon.” Jeg tolker planen slik at den gir rom for større tro på læreren som fagperson og legger et større ansvar på yrkesgruppen når det gjelder å følge opp i handling. Foreløpig gjenstår det å se om det er nok, eller om planen stort sett bare blir å finne i ulike dokumenter fra ulike aktører. For meg ser det ut som om lærerne samlet sitter inne med en del kunnskaper om hvordan elevene kan jobbe med ulike tekster for å skape mening, men de føler seg usikre og kan for lite om hvordan dette kan foregå på en strategisk måte i samarbeid med alle faglærerne.

8 Litteraturliste

- Appleyard, J.A. 1991, *Becoming a reader. The experiences of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austad, I. 1992, "Lesing som forståelse" i Austad, I. (red): *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*, Landslaget for Norskundervisning, J. W. Cappelens Forlag A.S, Oslo.
- Bakhtin, M.M. 1998, *Spørsmålet om talegenrane*, Ariadne, Oslo.
- Boström, L. 2002, Nyhedsbrev Dafolo Förlagnr 3 / 2002, tilgjengelig fra:
<http://www.larstilscenter.se/artiklar_inlarstilar.htm> [10.12.2005].
- Bråten, I. 1994, *Skriftspråkets psykologi*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Bråten, I. og Olaussen, B. Stokke 1999, *Strategisk læring. Teori og pedagogisk Anvendelse*, Cappelen Akademiske Forlag AS, Oslo.
- Colley, A. og Comber, C. 2003, "Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changes?" i: *Educational Research*, vol. 45 no. 2 Summer 2003 s. 155-165.
- Dunn , R og Griggs, S. (red.) 2004, *Læringsstiler: Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Fairclough, N. 1992, *Discourse and social Change*, Polity Press, Cambridge.
- Fairclough, N. 1995, *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*, Longman, London and New York.
- Glomnes, E. 2001, *Alt jeg kan si*, 2. utg., Landslaget for norskundervisning og J.W. Cappelens Forlag a.s., Oslo.
- Halliday, M. 1978, *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold, London.
- Hargreaves, A. 1994: *Lærerarbeid og skolekultur*, 2. utg., Ad Notam, Gyldendal, Oslo.
- Helle, L. 2004, *Ungdomstrinns læreren*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Hellspong, L. og Ledin, P. 1997, *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*, Studentlitteratur, Lund.
- Hertzberg, F. 2006: "Å forstå en plan", *Norsklæreren*, nr. 2, s. 14-19.

- Ilsaas, T. 1999, "Det må komme fra hjertet! Særoppgaven i norsk som estetisk og poetisk prosess og produkt", i Hertzberg, F. og Roe, A. (red.), *Muntlig norsk*, Tano Aschehoug, Oslo, s. 105-128.
- Ilsaas, T. 1995, "Publikumsrollen i norskklasserommet. Om å være en god tilskuer og tilhører – og medspiller", i Høisæter Sissel (red.), *Om arbeid med munnleg opplæring i grunnskolen*. LNU/Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, s. 132-152.
- Karlsson, A.M og Ledin, P. 2000, "Cyber, hyper och multi : några reflektioner kring IT-ålderens textbegrepp", *HumanIT* 2-3, s. 1-27.
- KUF, 1996, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. 2004, *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Kleven, T.A. (red), 2002. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, Unipub forlag, Oslo.
- Kvale, S. 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Thurmo, A. 2001, *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactia, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lund, E. 2006, *Tren Tanken*, Aschehoug, Oslo.
- Moe, S. 2002, "Med steiner i balla og piggtråd i pungen. Unge mannsstemmer i klamydia-informasjonen", i *Den flerstemmige sakprosaen*, Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning, Bergen.
- Pressley, M. og McCormick, C. 1995, *Advanced Educational Psychology*, Harper Collins College Publishers, New York.
- Rekdal, A.M. 2006, "Framtidas norsklærer. Fra filologi til fagdidaktikk. Universitets og skolens norskfag gjennom 100 år", *Norsklæreren* nr. 3, s. 30-38.
- Ringdal, K. 2001, *Enhet og mangfold*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Robson, C. 2002, *Real world research*, 2. utg., Blackwell Publishing, Malden
- Roe, A. 2006, "Leseopplæring og lesestrategier" i *Læringsstrategier*, Elstad, E. og Turmo, A. (red.), Universitetsforlaget, Oslo.
- Samuelstuen M. 2005, *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Avhandling for graden dr.polit., Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Smidt, J. 1989, *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*, Pensumtjeneste, Oslo

- Steffensen, B. 1993, *Når barn lærer fiktion. Grunlaget for en ny litteraturpædagogik*, Akademisk Forlag A/S, København.
- Skaftun, A., Solheim, O.J., Roe, A. og Narvhus, E. 2006, "Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing", publiseres i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* høsten 2006.
- Tønnesson, J.L. (red.), 2002, *Den flerstemmige sakprosaen*, Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning, Bergen
- UFD, 2006, *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- UFD, 2006, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- UFD, 2005, *Læreplaner for Kunnskapsløftet*, Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk ,matematikk, naturfag og samfunnsfag, Utdanningsdirektoratet, Oslo, tilgjengelig fra: <http://www.skolenettet.no> [24.06.2005].
- UFD, april 2005, *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*, Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Vinje, E. 1993, *Tekst og tolkning. Innføring i litterær analyse*. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.
- Weinstein, C., Bråten, I. og Andreassen, R. 2006, "Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning" i *Læringsstrategier*, Elstad, E. og Turmo, A. (red.), Universitetsforlaget, Oslo.

9 Vedlegg, innholdsfortegnelse

9.1 Brev til skolen

9.2 Intervjuguide norsk

9.3 Intervjuguide matematikk

9.4 Intervjuguide naturfag

9.5 Intervjuguide samfunnsfag

9.6 Brev til foresatte på 8. trinn

9.7 Spørreundersøkelse høst 2005

9.8 Spørreundersøkelse vår 2006

9.1 Brev til skolen

Forespørsel om bruk av 8. trinn 05/06 i undersøkelse til masteroppgave

Som student ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, har jeg planlagt å skrive masteroppgave om hvordan lesing implementeres i fagene norsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Kråkerøy ungdomsskole begynner med ny læreplan for 8. trinn høsten 2005. Derfor ber jeg om tillatelse til å benytte dette trinnet for å undersøke hva som faktisk gjøres når det gjelder å operasjonalisere den nye planen med tanke på lesing. Undersøkelsen vil gå over kommende skoleår og dreie seg om rent faglige ting hovedsakelig knyttet til lesing, lesestrategier og metabevissthet med tanke på lesing og de begreper som brukes i de nye læreplanene.

Jeg planlegger å intervju hovedlærerne på trinnet i de fire fagene. Spørsmålene dreier seg om hvordan de planlegger å gjennomføre implementeringen av lesing. På nyåret planlegges oppfølgingsintervju av de fire lærerne.

For å få vite noe om elevmassen og deres syn på seg selv som lesere og bevissthet om egen læringsprosess, ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse blant elevene. Denne planlegges gjennomført snarest etter innskoling. I tillegg vil jeg foreta dybdeintervju av fire elever om de samme emnene. Denne prosedyren har jeg planlagt å gjenta våren 2006 for å se om det er mulig å spore en utvikling når det gjelder forståelse for ulike begreper og egen utvikling som lesere.

Foresatte vil bli forespurt skriftlig. Navn og personopplysninger anonymiseres, både på elever, lærere og skole.

Med vennlig hilsen

Else Dahl

9.2 Intervjuguide norsk

Introduksjon	
<ul style="list-style-type: none">• Informasjon om intervjuprosessen (x hovedspørsmål, svare så oppriktig som mulig)• Informasjon om spørsmålene (hva målet med undersøkelsen er)• Ferdig resultat tidligst ved juletider 2006• Del av en kvalitativ undersøkelse• Konfidensielt• Takk for at du stiller• Med mer	

Spørsmål 1

Generelt	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du at lesing og leseforståelse kan bety og inneholde som ferdighet i norskfaget på ungdomsskolen?• Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesestrategier?	"Læreplaner for Kunnskapsløftet Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk", Utdanningsdirektoratet. Utskriftsdato 24.06.05.

Spørsmål 2

Begrepsoppklaring: Hva legger du i følgende begreper?	
<ul style="list-style-type: none">• Skjønnlitteratur av høy kvalitet• Sakprosa av høy kvalitet• Motivasjon til<ul style="list-style-type: none">-leselyst-skrivelyst-gode lesevaner-opplevelser	"Læreplaner for Kunnskapsløftet Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk", Utdanningsdirektoratet. Utskriftsdato 24.06.05. s. 1

Spørsmål 3

Læreres planlagte praksis/ hva har du gjort ”Skriftlige tekster”, s. 1-2	
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan vil du bidra til å stimulere til leselyst hos elevene i 8. klasse• Hvordan vil du bidra til å utvikle gode lesevaner hos 8. klassingene• Hvordan vil du bidra til å utvikle hensiktsmessige lesestrategier både når det gjelder skjønnlitt., sakprosa, leksestoff?• Hvordan vil du bidra til at elevene skal forstå sin egen utvikling som leser?• Hva vil du konkret gjøre for å bidra til at elevene får opplevelser gjennom skjønnlitteratur• Hva vil du konkret gjøre for at elevene skal forstå seg selv og samfunnet	<p>”Læreplaner for Kunnskapsløftet Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk”, Utdanningsdirektoratet. Utskriftsdato 24.06.05. S. 1-2.</p> <p>Lie et al. 2001. ”Godt rustet for framtida?” Strategiplanen ”Gi rom for lesing!”</p>

Spørsmål 4

Læreres planlagte praksis/ hva har du gjort ”Å kunne regne”, s. 3	Teori
Hvordan tenker du at lesing av sammensatte tekster kan foregå <ul style="list-style-type: none">-begrepsutvikling i matematikk-logisk resonnement-problemløsning Forståelse for form, system, komposisjon	Læreplaner for Kunnskapsløftet ”Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk”, Utdanningsdirektoratet. Utskriftsdato 24.06.05.

Spørsmål 5

Læreres planlagte praksis/ hva har du gjort	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan vil bidra til at elevene skal få utvikle ulike lesestrategier<ul style="list-style-type: none">- sammenhengende tekster (s. 7)- ikke sammenhengende tekster• Hvordan skal elevene kunne delta i valg av litteratur og leseaktiviteter og begrunne disse valgene (s. 7)• Hvordan skal elevene få mulighet til å formidle leserfaringer og leseopplevelser (s. 7)• Hvordan lese bilder• Hvordan bruke biblioteket	"Læreplaner for Kunnskapsløftet Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk", Utdanningsdirektoratet. Utskriftsdato 24.06.05, "Etter 10. årstrinn", s. 6-7 Strategiplanen "Gi rom for lesing!"

Spørsmål 6

Forståelse/ hva har du gjort	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan bidra til at elevene finner mening i de ulike tekstene de på ulik måte skal tilegne seg på ungdomsskolen? (1)• Hvordan bidra til at elevene kan trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper, erfaring i stoffet de skal tilegne seg? (2/3)	Austbø, red., 1992, ss. 242-250 Samuelstuen 2005

Spørsmål 7

Metabevissthet/ hva er gjort	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan planlegger dere å utnytte strukturen i tekstene – mikro-, makro- og superstruktur? (2/3)• Lesestrategier (sp. 3)	Austbø, red., 1992, ss. 242-250 Samuelstuen 2005

Spørsmål 8

Kompetanse	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvor har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise/veilede elevene når det gjelder å utvikle lesekompetanse?	Hargreaves 2000, 1. utgave, 3.opplag

9.3 Intervjuguide matematikk

Introduksjon	
<ul style="list-style-type: none">• Informasjon om intervjuprosessen (x hovedspørsmål, svare så oppriktig som mulig)• Informasjon om spørsmålene (hva målet med undersøkelsen er)• Ferdig resultat tidligst ved juletider 2006• Del av en kvalitativ undersøkelse• Konfidensielt• Takk for at du stiller• Med mer	

Spørsmål 1

Generelt	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du om at lesing og leseforståelse har blitt en del av de grunnleggende ferdighetsmålene i matematikk?• Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesestrategier?	

Spørsmål 2

Definisjonsoppklaring	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan definerer matematikkseksjonen "Å kunne lese" (s. 3) i matematikk	"Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i matematikk". Utskriftdato 24.06.05

Spørsmål 3

Lærernes praksis	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvilke mål har matteseksjonen satt seg når det gjelder lesing i matematikkfaget• Hva vil seksjonen konkret bidra med for å oppfylle de mål den har satt seg• Hvordan vil seksjonen konkret bidra til at elevene skal utvikle hensiktsmessige læringsstrategier når det gjelder lesing i matematikk• Ikke sammenhengende tekster	"Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i matematikk"

Spørsmål 4

Praksis/Forståelse	Teori
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan bidra til at elevene finner mening i tekstene? (1) Hvordan bidra til at elevene kan trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper, erfaring i stoffet de skal tilegne seg? (2/3) 	Austbø, red., 1992, ss. 242-250 Samuelstuen 2005

Spørsmål 5

Metabevissthet	Teori
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan planlegger dere å utnytte strukturen i tekstene – mikro-, makro- og superstruktur? (2/3) Lesestrategier (sp. 3) 	Austbø, red., 1992, ss. 242-250 Samuelstuen 2005

Spørsmål 6

Kompetanse	Teori
<ul style="list-style-type: none"> Hvor har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise/veilede elevene når det gjelder å utvikle lesekompetanse? 	Hargreaves 2000, 1. utgave, 3.opplag

9.4 Intervjuguide naturfag

Introduksjon	
<ul style="list-style-type: none">• Informasjon om intervjuprosessen (x hovedspørsmål, svare så oppriktig som mulig)• Informasjon om spørsmålene (hva målet med undersøkelsen er)• Ferdig resultat tidligst ved juletider 2006• Del av en kvalitativ undersøkelse• Konfidensielt• Takk for at du stiller• mm	

Spørsmål 1

Generelt	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du om at lesing og leseforståelse har blitt en del av de grunnleggende ferdighetsmålene i naturfag?• Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesestrategier?	”Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i naturfag”. Utskriftsdato 26.07.05

Spørsmål 2

Begrepsavklaring – hvordan definerer naturfagseksjonen disse begrepene?	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Samle informasjon• Tolke• Reflektere• Sammenhengende tekster• Ikke sammenhengende tekster	”Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i naturfag”. Utskriftsdato 26.07.05. S. 3

Spørsmål 3

Hva vil seksjonen konkret gjøre for å bidra til at elevene best mulig kan lære å dra nytte av begrepene i sin tilnærming til stoffet når det gjelder	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Å samle informasjon• Å tolke• Å reflektere• Å bruke sammenhengende tekster• Å bruke ikke sammenhengende tekster	”Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i naturfag”. Utskriftsdato 26.07.05. S. 3

Spørsmål 4

Forståelse (strategier)	Teori
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan bidra til at elevene finner mening i tekstene? (1) Hvordan bidra til at elevene kan trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper, erfaring i stoffet de skal tilegne seg? (2/3) 	Austbø, red., 1992, ss. 242-250 Samuelstuen 2005

Spørsmål 5

Metabevissthet	Teori
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan planlegger dere å utnytte strukturen i tekstene – mikro-, makro- og superstruktur? (2/3) Lesestrategier (sp. 3) 	Austbø, red., 1992, ss. 242-250 Samuelstuen 2005

Spørsmål 6

Kompetanse	Teori
<ul style="list-style-type: none"> Hvor har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise/veilede elevene når det gjelder å utvikle lesekompetanse? 	Hargreaves 2000, 1. utgave, 3.opplag

9.5 Intervjuguide samfunnsfag

Introduksjon

- Informasjon om intervjuprosessen (x hovedspørsmål, svare så oppriktig som mulig)
- Informasjon om spørsmålene (hva målet med undersøkelsen er)
- Ferdig resultat tidligst ved juletider 2006
- Del av en kvalitativ undersøkelse
- Konfidensielt
- Takk for at du stiller
- Med mer

Spørsmål 1

Generelt	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du om at lesing og leseforståelse har blitt en del av de grunnleggende ferdighetsmålene i samfunnsfag?• Hvilke mål har dere formulert for 8. trinn når det gjelder lesing?	

Spørsmål 2

Begrepsavklaring	Teori
Hvordan definerer samfunnsfagseksjonen begrepene <ul style="list-style-type: none">• Sette seg inn i• Granske• Tolke• Reflektere• Kritisk tenkning	"Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i samfunnsfag", utskriftsdato 26.07.05, s. 3 Lie et al. 2001 "Godt rustet for framtida?" Noe om lesestrategier og begreper Samuelstuen 2005. "Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring"

Spørsmål 3

Hva vil dere konkret gjøre for å hjelpe elevene til å utvikle lesestrategier basert på begrepene?	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Sette seg inn i• Granske• Tolke• Reflektere• Kritisk tenkning	"Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i naturfag", utskriftsdato 26.07.05, s. 3 Noe om lesestrategier og begreper Samuelstuen 2005-08-08

Spørsmål 4

Ulike teksttyper	
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan jobbe med ikke sammenhengende tekster?• Hvordan bruke skjønnlitterære tekster i faget?• Hvordan behandle og bruke informasjon fra bilder og film?	<p>”Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i naturfag”, utskriftsdato 26.07.05, s. 3</p> <p>Noe om lesestrategier og begreper</p>

Spørsmål 5

Forståelse	
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan bidra til at elevene finner mening i tekstene? (1)• Hvordan jobbe med ulike begreper/begrepsinnlæring?• Hvordan bidra til at elevene kan trekke inn egen bakgrunn, kunnskaper, erfaring i stoffet de skal tilegne seg? (2/3)	<p>Austbø, red., 1992, ss. 242-250</p> <p>Samuelstuen, 2005</p>

Spørsmål 6

Metabevissthet	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan planlegger dere å utnytte strukturen i tekstene – mikro-, makro- og superstruktur/tekstenes oppbygging? (2/3)• Lesestrategier (sp. 2)	<p>Austbø, red., 1992, ss. 242-250</p> <p>Samuelstuen 2005</p>

Spørsmål 7

Kompetanse	Teori
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan har dere funnet hjelp til hvordan dere best kan undervise/veilede elevene når det gjelder å utvikle lesekompetanse?	<p>Hargreaves 2000, 1. utgave, 3.opplag</p>

9.7 Brev til foresatte på 8.trinn

Forespørsel om ditt barn kan være med på spørreundersøkelse

Som student ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo og lærer ved NN ungdomsskole, har jeg planlagt å skrive masteroppgave om hvordan lesing implementeres/gjennomføres i fagene norsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag etter ny læreplan. I den forbindelse ønsker jeg å foreta en undersøkelse ved ungdomsskolen som innfører denne planen for 8. trinn høsten 2005. Undersøkelsen vil gå over skoleåret 2005/2006 og dreie seg om rent faglige ting hovedsakelig knyttet til lesing, lesestrategier og bevissthet om egen læring med tanke på lesing og de ord/begreper som brukes i forslagene til de nye læreplanene. Personlige forhold berøres ikke.

For å få vite noe om elevmassen og deres syn på seg selv som lesere og bevissthet om egen læringsprosess, ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse blant elevene. Denne planlegges gjennomført snarest etter innskoling. Denne prosedyren har jeg planlagt å gjenta våren 2006 for å se om det er mulig å spore en utvikling når det gjelder forståelse for ulike begreper og egen utvikling som lesere.

Derfor ber jeg om tillatelse til at deres barn kan delta i denne spørreundersøkelsen. Navn, personopplysninger og skolen anonymiseres. Vennligst stryk det som ikke passer nedenfor og returner slippen så fort som mulig.

Med vennlig hilsen

Else Dahl

Jeg/vi tillater/tillater ikke at (elevens navn) _____
deltar i to spørreundersøkelser om lesing, den første tidlig høsten 2005. Den andre i
vårhalvåret 2006.

Foresattes underskrift: _____

9.7 Spørreskjema høst 2005

Du skal krysse av i den boksen som passer best for deg, én for hver linje.

Jente ☐ Gutt ☐

1. Jeg liker å lese i fritida.

Nei	Noen ganger	Ja
1	2	3

2. Omtrent hvor mye tid bruker jeg i løpet av én uke på å lese fordi jeg har lyst?

	Aldri	Ca. 30 min.	En-to timer	To-fire timer	Fire-sju timer	Mer enn sju timer
Romaner (ulike ”bøker”).....	1	2	3	4	5	6
Aviser.....	1	2	3	4	5	6
Tegneserier.....	1	2	3	4	5	6
Tekster på internett.....	1	2	3	4	5	6
Ulike ukeblader (for eksempel ”Se og Hør”, ”Topp”).....	1	2	3	4	5	6
Fagblader (for eksempel ”Illustrert vitenskap”, bilblader, datablader).....	1	2	3	4	5	6
Teksting til filmer/TV-program.....	1	2	3	4	5	6

3. Av skolefag liker jeg best å lese

	Veldig dårlig	Ganske dårlig	Ganske godt	Veldig godt
Norsk.....	1	2	3	4
Matematikk	1	2	3	4
Engelsk.....	1	2	3	4
Kristendomskunnskap.....	1	2	3	4
Samfunnsfag.....	1	2	3	4
Naturfag.....	1	2	3	4

4. Hvordan jeg selv mener jeg gjør det faglig i

	Veldig dårlig	Ganske dårlig	Ganske godt	Veldig godt
Norsk.....	1	2	3	4
Matematikk	1	2	3	4
Engelsk.....	1	2	3	4
Kristendomskunnskap.....	1	2	3	4
Samfunnsfag.....	1	2	3	4
Naturfag.....	1	2	3	4

5. Når noe er vanskelig å forstå, er det

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
vanskelige ord.....	1	2	3	4
vanskelige setninger.....	1	2	3	4
vanskelig å forstå hva innholdet betyr.....	1	2	3	4
vanskelige formler.....	1	2	3	4
vanskelig statistikk.....	1	2	3	4
vanskelige diagrammer.....	1	2	3	4

6a. Jeg får hjelp fra lærere når jeg synes noe er

vanskelig med skolefagene.....	1	2	3	4
--------------------------------	---	---	---	---

b. Jeg får hjelp fra medelever når skolefagene er vanskelig.....

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

7. Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
å lese overskriftene i teksten/leksen.....	1	2	3	4
å lese fort gjennom teksten /leksen.....	1	2	3	4
å svare på spørsmålene jeg har fått beskjed om å gjøre.....	1	2	3	4
å lese grundig gjennom lesestoffet.....	1	2	3	4

å spørre hva andre har svart på spørsmålene.....	1	2	3	4
	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid

8a. Jeg jobber for å huske innholdet i skolefagene så lenge som mulig slik at jeg lettere kan få full forståelse for hva faget handler om..... 1 2 3 4

b. For å huske skolestoffet best mulig, forsøker jeg å sammenligne det med noe jeg har lest, sett eller opplevd tidligere..... 1 2 3 4

c. Når jeg leser lekser, tester jeg meg selv for å være sikker at jeg forstår alle vanskelige ord i tekstene..... 1 2 3 4

d. Når jeg leser lekser, tenker jeg på at jeg skal forstå det jeg leser..... 1 2 3 4

e. Når jeg leser lekser, tenker jeg på hvordan jeg kan klare å huske innholdet best mulig..... 1 2 3 4

f. Jeg anstrenger meg for å forstå meningen med teksten når jeg leser skolefag..... 1 2 3 4

g. Jeg stiller spørsmål til teksten jeg leser slik at jeg skal forstå den best mulig..... 1 2 3 4

h. Når jeg leser til en prøve, leser jeg på en annen måte enn jeg gjør når jeg leser ”vanlige” lekser..... 1 2 3 4

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
--	------------	--------------	-------------	-----------

9. Jeg synes det er viktig å kunne lese og forstå det jeg leser

fordi jeg vil ha gode karakterer..... 1 2 3 4

fordi jeg vil forstå leksene i de ulike fagene..... 1 2 3 4

fordi jeg vil kunne lese om ting som interesserer meg..... 1 2 3 4

fordi jeg vil kunne følge godt med i det som skjer i verden... 1 2 3 4

fordi jeg kan få meg den utdannelsen jeg har lyst på..... 1 2 3 4

9.8 Spørreskjema vår 2006

Du skal krysse av i den boksen som passer best for deg, én for hver linje.

Jente ☐ Gutt ☐

					Nei	Noen ganger	Ja
					1	2	3
1. Jeg liker å lese i fritida.							
2. Omtrent hvor mye tid bruker jeg i løpet av <u>én uke</u> på å lese <u>fordi jeg har lyst</u> ?							
	Aldri	Ca. 30 min.	En-to timer	To-fire timer	Fire-sju timer	Mer enn sju timer	
Romaner (ulike ”bøker”).....	1	2	3	4	5	6	
Aviser.....	1	2	3	4	5	6	
Tegneserier.....	1	2	3	4	5	6	
Tekster på internett.....	1	2	3	4	5	6	
Ulike ukeblader (for eksempel ”Se og Hør”, ”Topp”).....	1	2	3	4	5	6	
Fagblader (for eksempel ”Illustrert vitenskap”, bilblader, datablader).....	1	2	3	4	5	6	
Teksting til filmer/TV-program.....	1	2	3	4	5	6	

3. Av skolefag liker jeg best å lese

	Veldig dårlig	Ganske dårlig	Ganske godt	Veldig godt
Norsk.....	1	2	3	4
Matematikk	1	2	3	4
Engelsk.....	1	2	3	4
Kristendomskunnskap.....	1	2	3	4
Samfunnsfag.....	1	2	3	4
Naturfag.....	1	2	3	4

4. Hvordan jeg selv mener jeg gjør det faglig i

	Veldig dårlig	Ganske dårlig	Ganske godt	Veldig godt
Norsk.....	1	2	3	4
Matematikk	1	2	3	4
Engelsk.....	1	2	3	4
Kristendomskunnskap.....	1	2	3	4
Samfunnsfag.....	1	2	3	4
Naturfag.....	1	2	3	4

5. Når noe er vanskelig å forstå, er det

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
vanskelige ord.....	1	2	3	4
vanskelige setninger.....	1	2	3	4
vanskelig å forstå hva innholdet betyr.....	1	2	3	4
vanskelige formler.....	1	2	3	4
vanskelig statistikk.....	1	2	3	4
vanskelige diagrammer.....	1	2	3	4

6a. Jeg får hjelp fra lærere når jeg synes noe er

vanskelig med skolefagene.....	1	2	3	4
--------------------------------	---	---	---	---

b. Jeg får hjelp fra medelever når skolefagene er vanskelig.....

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

7. Når jeg leser skolefag, begynner jeg vanligvis med

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
å lese overskriftene i teksten/leksen.....	1	2	3	4
å lese fort gjennom teksten /leksen.....	1	2	3	4
å svare på spørsmålene jeg har fått beskjed om å gjøre.....	1	2	3	4
å lese grundig gjennom lesestoffet.....	1	2	3	4

å spørre hva andre har svart på spørsmålene.....	1	2	3	4
	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid

8a. Jeg jobber for å huske innholdet i skolefagene så lenge som mulig slik at jeg lettere kan få full forståelse for hva faget handler om.....	1	2	3	4
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

b. For å huske skolestoffet best mulig, forsøker jeg å sammenligne det med noe jeg har lest, sett eller opplevd tidligere.....	1	2	3	4
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

c. Når jeg leser lekser, tester jeg meg selv for å være sikker at jeg forstår alle vanskelige ord i tekstene.....	1	2	3	4
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

d. Når jeg leser lekser, tenker jeg på at jeg skal forstå det jeg leser.....	1	2	3	4
-------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

e. Når jeg leser lekser, tenker jeg på hvordan jeg kan klare å huske innholdet best mulig.....	1	2	3	4
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

f. Jeg anstrenger meg for å forstå meningen med teksten når jeg leser skolefag.....	1	2	3	4
--------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

g. Jeg stiller spørsmål til teksten jeg leser slik at jeg skal forstå den best mulig.....	1	2	3	4
--------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

h. Når jeg leser til en prøve, leser jeg på en annen måte enn jeg gjør når jeg leser ”vanlige” lekser.....	1	2	3	4
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
--	------------	--------------	-------------	-----------

9. Jeg synes det er viktig å kunne lese og <u>forstå</u> det jeg leser				
-------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

fordi jeg vil ha gode karakterer.....	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

fordi jeg vil forstå leksene i de ulike fagene.....	1	2	3	4
-----------------------------------------------------	---	---	---	---

fordi jeg vil kunne lese om ting som interesserer meg.....	1	2	3	4
------------------------------------------------------------	---	---	---	---

fordi jeg vil kunne følge godt med i det som skjer i verden...	1	2	3	4
----------------------------------------------------------------	---	---	---	---

fordi jeg kan få meg den utdannelsen jeg har lyst på.....	1	2	3	4
-----------------------------------------------------------	---	---	---	---

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid
10. Jeg har opplevd at det har vært så moro (engasjerende) å lære nytt stoff at jeg ikke har hatt lyst til å slutte med jobbinga	1	2	3	4
11. Hvilke(t) fag dreier det seg i tilfelle om?				
Norsk	1	2	3	4
Matematikk	1	2	3	4
Naturfag	1	2	3	4
Samfunnsfag	1	2	3	4
12. Hvilke(n) arbeidsmetoder eller blanding av arbeidsmetoder bruker du når du har lyst til å arbeide videre?				
Gjennomgang i storklasse	1	2	3	4
Lena Bostrøm-metoder	1	2	3	4
Tema eller prosjektarbeide	1	2	3	4
Dramatiseringer	1	2	3	4
Snakke med/høre hverandre i fagp å ukeplanen	1	2	3	4
Jobbe alene med ukeplan	1	2	3	4
Annet:_____				